
Una lengua es un dialecto con un ejército
ISSN 0719-3092
NÚMERO
11
ENERO-JUNIO
2018
REVISTA
NUESTRAMÉRICA
Lenguas y relaciones de poder
VOLUMEN
6
nuestrAmérica desde abajo

Revista nuestrAmérica
ISSN: 0719-3092
Año: 2017
Volumen: 6
Número: 11
Organiza: Corriente nuestrAmérica desde Abajo
URL: http://www.revistanuestramerica.cl
Correo: contacto@ revistanuestramerica.cl
Publicación seriada editada en Chile

contacto@revistanuestramerica.cl

CONSEJO EDITORIAL

COMITÉ ASESOR EXTERNO


BY NC SA

Revista nuestrAmérica se encuentra indizada en



Dialnet,

REDIB



I2OR



Latindex-Catálogo



ROAD

BASE

Gateway Bayern

Gateway Bayern Aufsatzsuche Plus



Google Scholar



WorldCat



Latindex-Directorio



PKP Index

LivRe

Scientific Indexing Services



BSB Katalog



Katalog der Bibliothek der Friedrich-Ebert-Stiftung



ZBD



Deutsches Museum München

Staatliche Bibliothek Neuburg an der Donau



Staats- uns Stadtbibliothek Augsburg



Staatliche Bibliothek Regensburg



Bibliotecas UdeC

EZB



Katalog der Universitätsbibliothek Augsburg



Bamberger Katalog



UB Katalog, Universitätbobliothek Bayreuth



Technische Universität München



Hochschule für angewandte Wissenschaften Neu-Ulm

Universitätsbibliothek Passau



Universitätsbibliothek Würzburg

Hochschulbibliothek Weihenstephan-Triesdorf-Zentralbibliothek



Bibliothek der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm



Bibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München



Bibliothek der Universität der Bundeswehr München



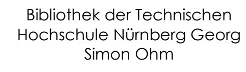
Regensburger Katalog Plus, Universitätsbibliothek Regensburg

OTH- Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg



Katalog der Universitätbibliothek, Katholische Universität

Eichstätt-Ingolstadt





Hochschulebibliothek Ansbach



Hochschule für angewandte wissenschaften München



Hochschulbibliothek Augsburg



Institut für Zeitgeschichte München



Katalog der Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg



Freie Universität Berlin



Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)



LatinREV



Latinoamericana

Presentación de nuestro Volumen 6, Número 11

"Lenguas y relaciones de poder"

En el mundo se estima que hay alrededor de 7000 lenguas. De ellas, sólo algunas tienen el estatus de ser lenguas oficiales y otras, además, son lenguas internacionales. Muchas veces, el estatus de éstas está ligado a factores económicos o políticos. En otros casos, se debe a la herencia colonizadora. Aquellas lenguas que no gozan de un estatus alto, terminan por tener espacios limitados para su uso o por perecer si dejan de transmitirse a las generaciones subsecuentes de hablantes. Este fenómeno se da en todas las latitudes del mundo. En el caso particular de Nuestra América, podemos encontrar esta problemática con las lenguas indígenas y, aunque menos visible, pero con la misma importancia, con las lenguas criollas. Para los lectores de nuestra revista, en el número 11 de esta publicación, presentamos una discusión variada sobre algunas prácticas de las lenguas y sus interacciones con otras. Hay estudios históricos sobre el poder subversivo y de resistencia de las lenguas indígenas, propuestas pedagógicas para mantenerlas y revitalizarlas, planteamientos estratégicos de descolonización del pensamiento y conocimiento, análisis de la relación entre lengua, poder e identidad, y reflexiones sobre la situación de otras lenguas que coexisten en ámbitos plurilingües como el criollo y las dificultades y prejuicios a los que se enfrentan por no tener un estatus alto.

Desde Venezuela, Esteban Emilio Mosonyi presenta una experiencia sobre el patuá en el artículo que aparece en la sección de Academia Militante: **A propósito de una tesis doctoral sobre el "patuá de Güiria", Venezuela.** El autor describe el caso de una hablante que, al haber nacido en Venezuela y tener dos lenguas en casa, desarrolló una situación de trilingüismo: patuá (o francés criollo de la isla caribeña de Santa Lucía), español e inglés. Llama la atención este caso por la similitud del patuá con el de lenguas indígenas, relegadas a un uso casi prohibido por carecer de un status oficial. Además, el autor expone cómo en el imaginario de algunas sociedades se tienen ideas arraigadas sobre lo perjudicial que podrían ser estas lenguas en el desarrollo cognitivo de quienes las aprenden a temprana edad y debido a estas ideas se dejan de transmitir a las generaciones nuevas. No obstante, también parece haber un cambio reciente sobre el plurilingüismo doméstico o social y que es apoyado por algunas políticas gubernamentales, quizá todavía con algunas limitantes que seguramente podrían subsanarse con experiencias concretas de fortalecimiento lingüístico. Finalmente, el autor da cuenta de los orígenes de esta lengua criolla de la isla caribeña, la relación que guarda o no con lenguas las africanas, las

influencias culturales que la han permeado, e incluso la apropiación del término de criollidad por los venezolanos para autonominarse a sí mismos como criollos.

Antes de pasar a nuestro dossier, que como sabemos está dedicado a las relaciones que se dan en las distintas lenguas en términos de mestizaje y poder, ofrecemos dos conferencias en nuestra sección "Conferencias y entrevistas" las cuales fueron realizadas durante el año 2017. La primera se titula **El machismo mata, la discriminación mata, la desigualdad mata… Aportes para la denuncia y el debate sobre la grave situación de feminicidios en Argentina. Una mirada desde las mujeres migrantes** que fue presentada en el mes de julio ante la audiencia de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). En esta conferencia sus ponentes, Silvia Romero y Ana Téllez Luque, hablan de la urgencia de cambiar las formas de relación que existe hacia las mujeres. La segunda conferencia la realiza Francesca Gargallo Celentani y se titula **Los feminismos y las políticas de las mujeres en el horizonte de poner fin a los mandatos patriarcales de la violencia**. La conferencia de Gargallo se realizó en el contexto de unas jornadas que realizó en la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, en septiembre del año mencionado.

En cuanto al contenido del Dossier, abrimos con *Tesiu Rosas Xelhuantzi,* quien en su artículo **Colonización lingüística y subversión decolonial nahua en el siglo XVI** hace un recorrido histórico desde la publicación de la *Gramática Castellana* de Elio Antonio de Nebrija a finales del siglo XV hasta las anotaciones recogidas en diversos textos alrededor el siglo XVI. El autor da cuenta de los propósitos de la corona española por extender su imperio a las Américas mediante, en palabras del autor, "un proyecto de colonización del lenguaje que acompañaría la conquista terrenal y espiritual". La estrategia era enseñar castellano a los indios; sin embargo, ésta no prosperó. En cambio, se buscó cristianizarlos pero la diversidad lingüística representó una barrera. Al ser esto último una prioridad para la corona, la estrategia fue aprovechar la situación lingüística de que existían lenguas muy expandidas y consolidadas previo a la llegada de los españoles y las usaron como *linguas francas* para transmitir el mensaje cristiano, sobre todo, el náhuatl. En medio de este proceso de uso de lenguas surge el Colegio de Tlatelolco donde se promueve que los llamados indios aprendan latín y castellano para ser agentes activos en la evangelización y al mismo tiempo se formaran como funcionarios para ocupar gobiernos locales; parte de dicha formación sería en latín. El autor describe los beneficios que trajo para la corona esta estrategia de formación de los indios en el ámbito religioso. No obstante, el haberse formado en las lenguas coloniales, dio acceso a los nahuahablantes al conocimiento del derecho romano que les permitió defenderse de abusos y a exigir derechos que les correspondían. Concluye con reflexiones sobre las implicaciones de la apropiación de modelos occidentales para reivindicarse como "intelectuales autónomos y activos".

Siguiendo la línea de las lenguas indígenas, en el artículo titulado ***Nikan ka tlapowalistli:***

***cuentos de aquí.* El cuento tradicional como pedagogía emergente para una educación intercultural bilingüe en Tepetzintla, Veracruz**, de Jazmín Nallely Argüelles Santiago, se describe la situación de desplazamiento que atraviesa la lengua náhuatl en un pueblo de Veracruz, México. El origen de este fenómeno se encuentra en el creciente uso del español en las actividades diarias de los habitantes de dicho lugar, y en la falta de espacios en medios e instituciones públicas. Aunado a lo anterior, la lengua náhuatl se habla principalmente por personas ancianas y adultos, y en menor medida por padres jóvenes, adolescentes y niños. Ello parece representar una pérdida paulatina de esta lengua. De modo que, como una forma de subsanar esta situación, se creó el proyecto "Nikan ka tlapowalistli. Cuentos de aquí" que ha buscado promover el aprendizaje y preservación de la lengua entre niños y niñas mediante la implementación de talleres para crear cuentos en náhuatl. En el proyecto participaron diferentes sujetos tales como padres de familia, docentes, expertos indígenas, autoridades locales y niños de educación primaria. Parte del proyecto implicó tomar acuerdos sobre planes de actividades, realizar entrevistas a personas ancianas para la recuperación de conocimientos y seleccionar la información que serviría de base para la redacción de los cuentos. Los cuentos, como productos finales, han tenido el propósito de ser utilizados como material didáctico para la enseñanza y el aprendizaje del náhuatl. Es importante resaltar que los fundamentos de estos cuentos tienen principios filosóficos como la relación entre seres vivos, el origen del maíz, danzas, fiestas, la conquista y dominación, rituales, entre otros. Finalmente, además del objetivo de revitalizar la lengua, con esta iniciativa se pretende fortalecer la identidad del pueblo y despertar el aprecio por la diversidad lingüística de la región.

Sabemos que el pueblo nahua fue uno de los más extensos en territorio mexicano antes de la conquista de los españoles. De éste se ha hablado ampliamente por diferentes expertos y la labor continúa como se ejemplifica con los dos trabajos ya aludidos en este número de la revista. A modo de expandir el abanico de trabajos sobre otras lenguas, Lucia Agraz Rubín en su artículo titulado **Narrativa y arte *wixárika* en el proceso de descolonización: una reivindicación de Wirikuta** pone al centro de su discusión el potencial que pueden tener las narrativas y el arte de los diferentes pueblos indígenas como forma subversiva contra el pensamiento y las actividades occidentales que amenazan territorios sagrados como el Wirikuta de los wixárika (huicholes), que, por ende, afectan también a su cultura. En palabras de la autora, su trabajo se desarrolla "desde una perspectiva cognitiva de la enactividad entre la cosmología wixárika presentada en su narrativa y su co-determinación con el territorio sagrado de Wirikuta". Como se aborda en este artículo, el pueblo wixárika concibe al hombre como especie y a todos los elementos de la naturaleza de manera interrelacionada y no de manera fragmentada como se hace desde el pensamiento occidental. A partir de esta concepción, la autora pone en entredicho la superioridad de la epistemología occidental sobre la de un pueblo como el de los wixárika haciendo notar

que el discurso colonial sirve para fragmentar elementos interrelacionados y para ejercer dominación. De ahí que se proponga retomar la sabiduría contenida en sus narraciones y el arte, para reformular conceptos como el conocimiento, la verdad, la ética y la política en un mundo en el que predomina el discurso colonial.

En la actualidad, se persigue mantener una dinámica de desarrollo de las lenguas indígenas; no obstante, existen factores que dificultan esta labor pocas veces visibilizada en la literatura. Es así que, Gregorio Hernández Zamora, en su artículo **Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo**, pone en perspectiva la realidad de las lenguas en México al desambiguar términos como legua y dialecto y al señalar el número actual de lenguas nativas de este país. A pesar de reconocerse que existe una cantidad importante de lenguas, éstas carecen de un sistema de escritura que las confina a ser usadas solo de manera oral. Ello lleva al autor a cuestionarse el origen de este hecho y sugiere tres grandes causas: históricas, lingüísticas y educativas. Históricamente las lenguas no tuvieron un sistema de escritura. Hubo algunas, como el maya, que desarrollaron la escritura ideográfica; sin embargo, no eran de uso común para toda la población, lo que podría explicar que hoy en día la mayoría de las lenguas indígena carezcan de un sistema de escritura. Aunado a lo anterior, existen dificultades para determinar una escritura estandarizada a causa de la cantidad de variantes de una misma lengua. Asimismo, el ámbito educativo, sobre todo la llamada educación bilingüe, parece no contribuir con las condiciones necesarias para el desarrollo de lenguas indígenas. Aunque existe un marco normativo oficial para ello, la realidad es distinta. El autor finaliza con reflexiones en torno al impulso del uso de las lenguas en diferentes espacios y enfatiza la necesidad de crear una cultura que reconozca la realidad multilingüe del país.

En México, la situación lingüística es compleja: el español es la lengua oficial, se hablan 68 lenguas indígenas y el inglés se enseña como lengua extranjera desde la educación básica hasta la superior. El aprendizaje del inglés puede suponer dificultades no sólo lingüísticas sino otras como de poder e identidad para muchos estudiantes. En este número de la revista, Colette Despagne en su artículo **Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: el caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla** muestra los factores que contribuyen en los desafíos de estudiantes indígenas y mestizos becados al aprender inglés y en su compromiso de estrategias autónomas (como el de construir comunidades imaginadas) durante su estancia universitaria partiendo de las creencias arraigadas y el cambio de percepción de sí mismos. Lo anterior a partir de los legados coloniales, la modernidad y la colonialidad del poder que intervienen en la adquisición del inglés. La investigación se enmarca en el área de lingüística aplicada (crítica) y en las teorías postcoloniales para entender el contexto socio-histórico en el cual se sitúan los estudiantes al aprender inglés, y

cuestionar las relaciones de poder y las desigualdades entre lenguas y culturas en México. Estudio de caso etnográfico crítico donde convergen aspectos sociolingüísticos, políticos, históricos y culturales. Las técnicas utilizadas fueron la observación y las entrevistas realizadas durante un año, se compiló la información para dar pie a su análisis donde se concluyó que las percepciones que los estudiantes tienen hacia el idioma inglés están profundamente arraigadas en los legados coloniales de México derivando relaciones de poder culturales y lingüísticas desiguales entre las lenguas y las culturas de este grupo.

Cambiamos del contexto de las lenguas indígenas en México para acercarnos a otras realidades lingüísticas. De este modo, en el artículo **El mito de las lenguas mixtas y los criollos franco-caribeños**, de Paola C. Carrión González, se busca clarificar la situación actual de las lenguas mixtas y criollas, a partir de un recorrido metodológico de obras lexicográficas y sociológicas, y los problemas que tienen frente a otras lenguas al contemplar los planos histórico, lingüístico, geográfico, político, económico, ecológico y sociológico. La influencia de lenguas mejor posicionadas por los hablantes de acuerdo al territorio, el número de hablantes y la diglosia generan limitantes de su supervivencia. Es por ello que la importancia radica en los estratos como elementos definitorios. Aunque existen diccionarios bilingües, las lenguas criollas se enfrentan a dos importantes situaciones: la carencia de recursos lexicográficos monolingües y la diglosia, por lo que aún no tienen un estatus de lengua oficial frente a la lengua francesa.

Continuando la edición que nos convoca abrimos la sección de artículos libres ofrecemos una investigación que presenta el análisis y reflexión de un cuento popular. Es interesante cómo su autora, Graciela Hernández, va vislumbrando las relaciones de poder asociadas a la mujer y cómo se naturalizan algunas conductas abusivas. El artículo se titula **La pastora y el cóndor: De los antagonismos entre naturaleza y cultura a los antagonismos de género**.

El segundo artículo libre de esta edición es una sistematización de la experiencia del Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI) en Brasil. Se trata de una serie de encuentros que desde el año 2013 han cuestionado la colonialidad. El trabajo se plantea desde la experiencia de los encuentros y la documentación teórica. Se titula **Encontro Nacional de Estudantes Indígenas no Brasil: reflexões compartilhadas** y está escrito por Michele Barcelos Doebber, Angélica Domingos e Ivanilde da Silva.

Desde México nos encontramos con un trabajo sobre Derechos Humanos y Pueblos Originarios que es enviado por Ana Luisa Guerrero de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con el título **Reflexiones ético-políticas sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas**, la autora plantea la necesidad de revisar la implicancias ético-políticas del reconocimiento internacional de los derechos de los pueblos originarios.

El artículo que cierra esta sección lo presenta Jorge Reyes López y se titula **El problema de las filosofías de los pueblos originarios. Un acercamiento desde la filosofía de la liberación**. En él se propone aproximarse al desarme de la mirada eurocéntrica que niega la filosofía fuera del pensamiento occidental. Es un trabajo filosófico que habla de la urgencia de una filosofía crítico-liberadora.

Por último, respecto al material que ofrecemos, entregamos dos reseñas de libros. La primera, **Dignificar la historia, volumen II. Las Fuerzas de Liberación Nacional y los combates por la memoria (1974-1977). 2016. Apodaca, Nuevo León, México: Grupo editorial de La Casa de Todas y Todos. 135 p,** la ha escrito Luis Rodríguez Castillo y trata de un trabajo en el contexto de una serie de libros llamada "Cuadernos de Trabajo. Dignificar la Historia". La segunda reseña la escribió Abdiel Rodríguez Reyes y se titula **Cerutti Guldberg, Horacio. 2015. Posibilitar otra vida trans-capitalista. México: UNAM / CIALC / Universidad del Cauca. pp. 197**. Se trata de un libro creado a partir de una serie de conferencias que el filósofo de la liberación realizó en Argentina. Ambas reseñas son una herramienta bastante completa para aproximarse a las obras que en este número reseñamos.

Este volumen ha recopilado trabajos que tienen como objetivo principal continuar contribuyendo desde el quehacer académico, epistemológico y político a la transformación de la práctica en diferentes áreas. En este número se ha abordado el tema de las lenguas y los fenómenos que ocurren alrededor de ellas. Si bien pudimos encontrar que las lenguas pueden ser instrumentos de empoderamiento y resistencia que permiten transformar las realidades de sus hablantes y que se ha reconocido la diversidad lingüística en algunos países de Nuestra América, aún queda pendiente la creación de los espacios donde estas lenguas sean visibilizadas y estén a la par de las lenguas coloniales al atribuírseles estatus iguales. Sabemos y entendemos que lo anterior no es tarea sencilla, ni tarea de unos cuantos sujetos. Ello nos compromete a todos a aportar desde nuestras áreas para tener sociedades más justas y libres.

Rolando Blas Sánchez
Docente independiente
Editor temático
Revista nuestrAmérica Nº. 11

Apresentação do nosso Volume 6, Número 11

"Línguas e relações de poder "

No mundo, estima-se que existem cerca de 7.000 idiomas. Destes, apenas alguns têm o status de línguas oficiais e outros, além disso, são idiomas internacionais. Muitas vezes, o status destes está relacionado a fatores econômicos ou políticos. Em outros casos, é devido à herança colonizadora. As línguas que não gozam de um status elevado acabam por ter espaços limitados para seu uso ou perecem se deixam de ser transmitidas para gerações subsequentes de falantes. Esse fenômeno ocorre em todas as latitudes do mundo. No caso particular de nossa América, podemos encontrar esta problemática com as línguas indígenas e, embora menos visível, mas com a mesma importância, com os idiomas crioulos. Para os leitores da nossa revista, no número 11 desta publicação, apresentamos uma discussão variada sobre algumas práticas de linguagem e suas interações com outras pessoas. Existem estudos históricos sobre o poder subversivo e a resistência das línguas indígenas, propostas pedagógicas para mantê-los e revitalizá-los, abordagens estratégicas para a descolonização do pensamento e do conhecimento, análise da relação entre linguagem, poder e identidade e reflexões sobre a situação de outras línguas Eles coexistem em áreas plurilingües como o crioulo e as dificuldades e preconceitos que enfrentam porque não têm um status elevado.

Da Venezuela, Esteban Emilio Mosonyi apresenta uma experiência sobre patuá no artigo que aparece na seção da Academia Militante: **Sobre uma tese de doutorado sobre o "patuá de Güiria", Venezuela**. O autor descreve o caso de um falante que, tendo nascido na Venezuela e tendo dois idiomas em casa, desenvolveu uma situação de trilinguismo: patuá (ou francês crioulo da ilha caribenha de Santa Lucía), espanhol e inglês. Este caso é marcante devido à semelhança do patuá com o das línguas indígenas, relegado a um uso quase proibido por falta de status oficial. Além disso, o autor explica como no imaginário de algumas sociedades têm ideias arraigadas sobre quão prejudiciais essas linguagens podem ser no desenvolvimento cognitivo daqueles que as aprendem em uma idade precoce e porque essas idéias não são transmitidas às novas gerações. No entanto, também parece haver uma mudança recente no plurilinguismo doméstico ou social que é apoiado por algumas políticas governamentais, talvez ainda com algumas limitações que certamente poderiam ser superadas com experiências concretas de fortalecimento linguístico. Finalmente, o autor dá conta das origens desta língua crioula da ilha caribenha, o relacionamento que mantém ou não com as línguas africanas, as influências culturais que a

permearam e até a apropriação do termo "crioulidade" pelos venezuelanos para auto-nomear eles mesmos como "criollos".

Antes de avançar para o nosso dossiê, que, como sabemos, é dedicado às relações que são dadas em diferentes idiomas em termos de miscigenação e poder, oferecemos duas conferências em nossa seção "Conferências e entrevistas", que se realizaram durante o ano de 2017. O primeiro é chamado de "**Machismo mata, a discriminação mata, a desigualdade mata ... Contribuições para a denúncia e o debate sobre a grave situação do feminicídio na Argentina**". Um olhar das mulheres migrantes que foi apresentado no mês de julho antes da audiência da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH). Nesta conferência, suas palestrantes, Silvia Romero e Ana Téllez Luque, falam sobre a urgência de mudar as formas de relacionamento que existem com as mulheres. A segunda conferência é conduzida por Francesca Gargallo Celentani e é intitulada "**Feminismos e políticas femininas no horizonte para acabar com os mandatos patriarcais da violencia**". A conferência de Gargallo foi realizada na Universidade Nacional do Sul, Bahía Blanca, Argentina, em setembro de 2017.

Quanto ao conteúdo do dossiê, abrimos com Tesiu Rosas Xelhuantzi, que em seu artigo "**Colonização linguistica e subversão descolonial Nahua no século XVI**" faz uma viagem histórica a partir da publicação da "Gramatica Castellana" de Elio Antonio de Nebrija no final do século XV e das anotações coletadas em vários textos ao longo do século XV. O autor dá conta dos propósitos da coroa espanhola para estender o seu império às Américas através, nas palavras do autor, "de um projeto de colonização de linguagem que acompanharia a conquista terrena e espiritual". A estratégia era ensinar espanhol aos índios; No entanto, isso não prosperou. Em vez disso, o cristianismo foi procurado, mas a diversidade linguística representou uma barreira. Quanto a este último uma prioridade para a coroa, a estratégia foi aproveitar da situação linguística existente e linguas muito expandidas antes da chegada dos espanhóis e utiliza-las como línguas francas para transmitir a mensagem cristã, especialmente Nahuatl. Em meio a esse processo de usar essas linguas surge a Faculdade de Tlatelolco, que promovia o ensino de latim e castellano aos chamados índios para transformá-los em agentes ativos de evangelização e, ao mesmo tempo assegurar um corpo de funcionários do governo local; Parte desse treinamento seria em latim. O autor descreve os benefícios que esta estratégia para a formação dos índios na esfera religiosa trouxe para a coroa. No entanto, o treinamento nas línguas coloniais, deu acesso aos falantes nahua ao conhecimento do direito romano que lhes permitiu se defender de abusos e exigir direitos que correspondessem a eles. O autor concluí com reflexões sobre as implicações da apropriação de modelos ocidentais para reivindica as populações locais como "intelectuais autônomos e ativos".

Seguindo a linha das línguas indígenas, no artigo intitulado "**Nikan ka tlapowalistli: histórias daqui. A história tradicional como uma pedagogia emergente para uma educação intercultural bilingue em Tepetzintla, Veracruz**", Jazmín Nallely Argüelles Santiago descreve a situação de deslocamento que a língua náhuatl atravessa em uma cidade em Veracruz, no México. A origem desse fenômeno encontra-se no crescente uso do espanhol nas atividades diárias dos habitantes desse lugar e na falta de espaços nas instituições públicas e na mídia. Além disso, a língua náhuatl é falada principalmente por pessoas idosas e adultos e, em menor grau, por jovens pais, adolescentes e crianças. Isso parece representar uma perda gradual dessa linguagem. Então, como forma de corrigir esta situação, o projeto "Nikan ka tlapowalistli. Histórias daqui" procurou promover a aprendizagem e a preservação da linguagem entre meninos e meninas através da implementação de workshops para criar histórias em Nahuatl. O projeto envolveu sujeitos diferentes, como pais, professores, especialistas indígenas, autoridades locais e crianças na educação primária. Parte do projeto envolveu a realização de acordos sobre planos de atividades, entrevistando pessoas idosas para recuperação de conhecimento e selecionando a informação que servirá de base para a redação das histórias. As histórias, como produtos finais, tiveram o propósito de serem usadas como material didático para o ensino e a aprendizagem do náuatl. É importante notar que os fundamentos dessas histórias têm princípios filosóficos, como a relação entre os seres vivos, a origem do milho, as danças, as festas, a conquista e a dominação, os rituais, entre outros. Finalmente, além do objetivo de revitalizar a linguagem, esta iniciativa visa fortalecer a identidade das pessoas e despertar a apreciação pela diversidade linguística da região.

Sabemos que os Nahua eram um dos povos mais extensos do território mexicano antes da conquista dos espanhóis. Isso foi amplamente discutido por diferentes especialistas e o trabalho continua como exemplificado pelos dois trabalhos já mencionados nesta edição da revista. Para ampliar a gama de trabalhos em outras línguas, Lucia Agraz Rubín, em seu artigo intitulado "**Narrativa e arte de Wixárika no processo de descolonização: uma reivindicação de Wirikuta**" coloca no centro de sua discussão o potencial que as narrativas e a arte dos diferentes povos indígenas como uma forma subversiva contra o pensamento e as atividades ocidentais que ameaçam territórios sagrados, como o Wirikuta do Wixárika (Huicholes), que, portanto, também afeta sua cultura. Nas palavras do autor, seu trabalho é desenvolvido "de uma perspectiva cognitiva da enatividade entre a cosmologia de Wixárika apresentada em sua narrativa e sua co-determinação com o território sagrado de Wirikuta". Conforme discutido neste artigo, o povo de Wixárika concebe o homem como uma espécie e todos os elementos da natureza de forma inter-relacionada e não de forma fragmentada, como é feito a partir do pensamento ocidental. A partir desta concepção, o autor desafia a superioridade da epistemologia ocidental sobre a de um povo como o Wixárika, observando que o discurso colonial serve para fragmentar elementos inter-relacionados e exercer a dominação. É por isso que ele pretende retomar a sabedoria

contida em suas narrativas e arte, para reformular conceitos como conhecimento, verdade, ética e política em um mundo em que o discurso colonial predomine.

No presente, o objetivo é manter uma dinâmica de desenvolvimento das línguas indígenas; No entanto, existem fatores que tornam este trabalho difícil raramente visto na literatura. Assim, Gregorio Hernández Zamora, em seu artigo "**Cultura escrita bilíngue em escolas indígenas no México: distância entre normativo e o descritivo**" coloca em perspectiva a realidade das línguas no México, desambiguando termos como linguagem e dialeto e indicando o número atual de línguas nativas deste país. Apesar de reconhecer que há um número significativo de idiomas, eles não possuem um sistema de escrita que os limita a serem usados apenas por via oral. Isso leva o autor a questionar a origem desse fato e sugere três causas principais: histórico, linguístico e educacional. Historicamente, as línguas não possuíam um sistema de escrita. Havia alguns, como os Maias, que desenvolveram a escrita ideográfica; no entanto, eles não eram de uso comum para toda a população, o que poderia explicar por que hoje a maioria das línguas indígenas carece de um sistema de escrita. Além disso, há dificuldades em determinar uma escrita padronizada devido ao número de variantes do mesmo idioma. Além disso, o campo educacional, especialmente a chamada educação bilingue, não parece contribuir com as condições necessárias para o desenvolvimento das línguas indígenas. Embora haja um quadro regulamentar oficial para isso, a realidade é diferente. O autor termina com reflexões sobre a promoção do uso de línguas em diferentes espaços e enfatiza a necessidade de criar uma cultura que reconheça a realidade multilingue do país.

No México, a situação linguística é complexa: o espanhol é a língua oficial, 68 línguas indígenas são faladas e o inglês é ensinado como língua estrangeira da educação básica ao ensino superior. A aprendizagem do inglês pode representar dificuldades não só linguísticas, mas outras como poder e identidade para muitos estudantes. Nesta edição da revista Colette Despagne em seu artigo "**Idioma, poder e identidade na aprendizagem do inglês: o caso dos estudantes da Serra Norte de Puebla**" mostra os fatores que contribuem para os desafios dos estudantes de bolsas indígenas e mestiças que aprendem o inglês e no seu compromisso com estratégias autônomas (como a construção de comunidades imaginadas) durante a permanência da universidade com base em crenças profundamente enraizadas e a mudança de percepção de si mesmas. Isto é baseado nos legados coloniais, na modernidade e na colonialidade do poder que intervêm na aquisição do inglês. A pesquisa enquadra-se na área das teorias lingüísticas aplicadas (críticas) e pós-coloniais para entender o contexto sócio-histórico em que os alunos são colocados ao aprender inglês e questionar as relações de poder e as desigualdades entre as línguas e as culturas no México. Esse é um estudo de caso etnográfico crítico em que convergem aspectos sociolingüísticos, políticos, históricos e culturais. As técnicas utilizadas foram a observação e as entrevistas realizadas durante um ano, a informação foi

compilada para dar origem a sua análise, onde concluiu que as percepções que os alunos têm em relação à língua inglesa estão profundamente enraizadas nos legados coloniais do México, que derivam relacionamentos de Poder cultural e linguístico desigual entre as línguas e as culturas deste grupo.

Mudamos o contexto das línguas indígenas no México para nos aproximarmos de outras realidades linguísticas. Desta forma, o artigo "**O mito das linguas misturadas e dos crioulos franco-caribenhos**", de Paola C. Carrión González, procura esclarecer a situação atual das línguas mestiças e crioulas, com base em uma visão metodológica das obras lexicográficas e sociológicos e os problemas que enfrentam em comparação com outros idiomas ao contemplar os níveis histórico, linguístico, geográfico, político, econômico, ecológico e sociológico. A influência das línguas melhor posicionadas pelos falantes de acordo com o território, o número de falantes e diglossia geram limitações à sua sobrevivência. É por isso que a importância reside nos estratos como elementos de definição. Embora existam dicionários bilíngües, as línguas crioulas enfrentam duas situações importantes: falta de recursos lexicográficos monolíngües e diglossia, de modo que ainda não possuem status de idioma oficial em frente à língua francesa.

Continuando a presente edição, abrindo a seção de artigos livres, oferecemos uma pesquisa que apresenta a análise e reflexão de uma história popular. É interessante como sua autora, Graciela Hernández, vislumbra as relações de poder associadas às mulheres e como alguns comportamentos abusivos são naturalizados. O artigo é intitulado "**A pastora e o Côndor: dos antagonismos entre a natureza e a cultura aos antagonismos de gênero**.

O segundo artigo livre desta edição é uma sistematização da experiência do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI) no Brasil. É uma série de encontros que desde 2013 questionaram a colonialidade. O trabalho decorre da experiência das reuniões e da documentação teórica. É intitulado "**Encontro Nacional de Estudantes Indígenas no Brasil: reflexões compartilhadas**" e é escrito por Michele Barcelos Doebber, Angélica Domingos e Ivanilde da Silva.

Do México, encontramos um trabalho sobre Direitos Humanos e Povos Indígenas que é enviado por Ana Luisa Guerrero da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Com o título "**Reflexões ético-políticas sobre os direitos coletivos dos povos indígenas**", a autora levanta a necessidade de rever as implicações ético-políticas do reconhecimento internacional dos direitos dos povos indígenas.

O artigo que fecha esta seção é apresentado por Jorge Reyes López e é intitulado "**O Problema das Filosofias dos Povos Originais. Uma abordagem da filosofia da libertação**". Propõe-se abordar o desarmamento do olhar eurocêntrico que nega a filosofia fora do pensamento ocidental. É um trabalho filosófico que fala da urgência de uma filosofia criadora de críticas.

Finalmente, no que diz respeito ao material que oferecemos, damos duas revisões de livros. O primeiro, "**Dignify history, volume II. As Forças de Libertação Nacional e os combates de memória (1974-1977). 2016. Apodaca, Nuevo León, México: Grupo Editorial de La Casa de Todas e Todos. 135 p**", foi escrito por Luis Rodríguez Castillo e trata de um trabalho no contexto de uma série de livros chamados "Cuadernos de Trabalho". História Dignificante ". A segunda revisão foi escrita por Abdiel Rodríguez Reyes e é intitulada "**Cerutti Guldberg, Horacio. 2015. Permitir outra vida trans-capitalista. México: UNAM / CIALC / Universidad del Cauca. 197 p**" É um livro criado a partir de uma série de palestras que o filósofo da libertação fez na Argentina. Ambas as avaliações são uma ferramenta muito completa para abordar as obras que revisamos nesta questão.

Este volume compilou trabalhos que têm como objetivo principal continuar a contribuir a partir do trabalho acadêmico, epistemológico e político para a transformação da prática em diferentes áreas. Nesta questão abordamos a questão das línguas e dos fenômenos que ocorrem ao seu redor. Embora pudéssemos achar que as línguas podem ser instrumentos de capacitação e resistência que permitem transformar as realidades de seus falantes e que a diversidade linguística tenha sido reconhecida em alguns países de Nossa América, a criação de espaços onde essas linguagens são tornadas visíveis ainda está pendente. e estar a par com as línguas coloniais para se atribuir o mesmo status. Sabemos e entendemos que não se trata de uma tarefa fácil, nem a tarefa de alguns sujeitos. Isso nos compromete a contribuir com nossas áreas para ter sociedades mais justas e livres.

Rolando Blas Sánchez
Docente Independente
Editor temático
Revistra nuestrÁmerica No. 11

Tradução de Matheus Cardoso da Silva
Editor-chefe
Revista nuestrAmérica



"Plaza Colón" en Macuro. Imagen tomada de
http://retroboomerang.blogspot.mx/2011/10/macuro-proposito-de-colon-en-su.html

A propósito de una tesis doctoral sobre el “patuá de Güiria”, Venezuela

Sobre uma tese de doutorado sobre o "patuá de Güiria", Venezuela

About a doctoral thesis of “patuá de Güiria”, Venezuela

Esteban Emilio Mosonyi
Postdoctorado
Instituto de Investigación Económicas y Sociales “Dr. Rodolfo Quintero” - Facultad de Ciencias Económicas y Sociales - Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela
eemosonyi@gmail.com

Resumen: A partir de un hecho académico, la defensa de una tesis de doctorado, se presentan una serie de reflexiones sobre la situación del patuá de Güiria y su estatus de lengua minorizada. Se plantea que si bien en los tiempos actuales la diversidad lingüística comienza a ser valorada, existen pocas políticas públicas que ayuden a fortalecerlas, así como imaginarios sociales y lingüísticos que reproducen una idea equivoca de lo criollo.
Palabras clave: patuá, sociodiversidad, linguodiversidad, criollidad.

Resumo: Do ponto de vista acadêmico, são apresentadas a defesa de uma tese de doutorado, uma série de reflexões sobre a situação de Patuá de Güiria e seu status de língua minoritária. Argumenta-se que, embora nos tempos modernos a diversidade linguística esteja começando a ser valorizada, existem poucas políticas públicas que ajudam a fortalecê-las, bem como imaginários sociais e linguísticos que reproduzem uma idéia equivocada do crioulo.
Palavras-chave: patuá, sociodiversidade, linguodiversidade, criollidade.

Abstract: Resulting from an academic event, the defense of a PhD thesis, a series of reflections on the situation of Patuá de Güiria and its status as a minority language are presented. It is argued that although in modern times linguistic diversity is beginning to be valued, there are few public policies that help to strengthen it. In addition, it is pointed out that there exist social and linguistic imaginaries that reproduce a mistaken idea of the Creole.
Key words: patois, social diversity, language diversity, creolity.

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2017.
Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2017.

Citar este artículo:

Cita sugerida

Mosonyi, Esteban. 2018. "A propósito de una tesis doctoral sobre 'patuá de Güiria', Venezuela". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 28-37.

APA

Mosonyi, E. (2018). A propósito de una tesis doctoral sobre 'patuá de Güiria', Venezuela. *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), 28-37.

Chicago

Mosonyi, Esteban. "A propósito de una tesis doctoral sobre 'patuá de Güiria', Venezuela". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 28-37.

MLA

Mosonyi, Esteban. "A propósito de una tesis doctoral sobre 'patuá de Güiria', Venezuela". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 28-37.

Harvard

Mosonyi, E. (2018) "A propósito de una tesis doctoral sobre 'patuá de Güiria', Venezuela", *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), pp. 28-37.

Una tesis interesante y llamativa

La antropología -o antropolingüística- testimonial de alguna manera siempre ha existido, tal vez ahora se presenta con mayor abundancia en virtud de la postmodernidad; si bien para quienes creemos en la pancronía -la unión superior de todos los tiempos- lo postmoderno sería más bien lo no-moderno, sin esa linealidad progresiva. Pero independientemente de nuestro enfoque metateórico, nos interesa insistir en que el partir de un testimonio aproxima cualquier tema a nuestra intimidad vivencial, lo aparta del ámbito de las abstracciones puras y desprovistas de toda subjetividad. No es que defendamos lo particular por encima de la ciencia, el relato sobre la exposición descarnada. Por el contrario; sostenemos que hay varias formas de hacer ciencia sin renunciar a ella. Una de esas maneras es la contextualización y la apropiación de los hechos por el binomio autor-lector; dicha operación en nuestro criterio agrega interés y estimula la comprensión, de una manera muy particular.

Pero vamos a lo nuestro. La profesora Beatriz Blanco (2017) nos presenta una tesis muy original cuyo punto de partida son sus propios recuerdos en cuanto heredera parcial de una cultura, y decimos parcial porque el idioma más apropiado para su transmisión integral fue truncado: se quedó atrapado en el mundo de los abuelos, en la generación de los mayores de la familia, llegando tan solo a permear a las generaciones sucesivas.

Vamos a ser más explícitos. La profesora desciende de una familia de la isla caribeña de Santa Lucía, bilingüe como casi todas, vale decir hablante del inglés y -en su intimidad histórica- del franco-creole en su versión local. (Kwéyòl Dictionary, 2001) Esa situación incluso se complica por cuanto dicha familia emigra a Venezuela, donde nace la profesora Beatriz, miembro de la nueva generación junto con sus hermanos/as: es una situación más bien de trilingüismo que la tesista califica de babélico. Es verdad que en su casa resuenan tres idiomas, pero ese Babel está muy matizado. El inglés, pretendidamente imperial, ocupa un espacio bien protegido; hay que usarlo y transmitirlo con todo rigor. Tanto fue así que la autora se graduó como profesora de inglés -muy buena por cierto- entre otros títulos que posee.

Con el español -en Venezuela todavía se insiste algo tercamente en decir "castellano"- sucedió en el mismo hogar algo parecido. La familia vivía en Venezuela, sus integrantes eran -y siguen siendo- venezolanos, y esto implica como mínimo el dominio de la lengua nacional. Pero el creole o francés criollo o patuá -del francés "patois" como corrientemente se dice- se quedó atrapado sin pasaporte para el tránsito generacional, en los labios de los y las hablantes más viejos, guardado con cierto cariño nostálgico pero destinado para el baúl de los recuerdos. Los viejos -quienes entre sí utilizaban su patuá casi como lengua

secreta- prohibían expresamente que su habla, considerada comúnmente como una "no-lengua", descendiera a los muchachos. Además de una sutil pero importante vergüenza étnica, los abuelos y padres -en general, los adultos de la familia- actuaban así, con tanta determinación, por el prejuicio muy común de entronizar el monolingüismo en la lengua o idioma de mayor prestigio, y supuestamente para evitar que a los niños y jóvenes se les enredara la lengua o se atrasaran en los estudios.

Es bueno recordar aquí que la mayor aceptación de un plurilingüismo doméstico o incluso social es un hecho relativamente reciente; tan extendida ha estado la creencia de que en la mente humana cabe un solo sistema lingüístico, muy popular sobre todo en países de Europa Occidental y en sus herederos americanos, tanto del Norte como del Sur. Quiero apuntalar esta aseveración con algo que pasó en la misma familia extendida de la tesista: ella tiene una prima, también universitaria a quien solo le enseñaron el castellano, a cuya consecuencia no solo perdió el patuá sino también el inglés.

Una de las partes más simpáticas y también más resaltantes de la tesis -en la cual me cupo el honor de actuar en calidad de Tutor- consiste en numerosas páginas a través de las cuales ella relata sus pequeñas pero continuas y dolorosas frustraciones, causadas por ese apartamiento forzoso de la cultura e idioma de sus ancestros.

Antes de continuar por ese vericueto, quiero apuntar que en la presentación de la tesis había un público inusitadamente numeroso, una cantidad de personas vivamente interesadas -colegas, estudiantes, trabajadores culturales o "cultores" de todo tipo y envergadura- que apenas si cabían en la sala de reuniones. La resiliencia de pueblos indígenas y otras etnias minorizadas -incluida la revitalización lingüística como en el presente caso- es ahora uno de los temas predilectos de la actual coyuntura cultural venezolana; si bien la actitud gubernamental -más favorable que hace unos decenios pero todavía muy ambigua- está lejos de apoyar rigurosamente esta tendencia, tanto en lo ideológico como económico. Todo esto suena bastante contradictorio si consideramos que nuestro país ha sido premiado varias veces con declaratorias de "patrimonios de la humanidad", gracias a las manifestaciones culturales y lingüísticas de sus pueblos indígenas y afrodescendientes. Pero el interés por las mismas crece continuamente, lo que es un buen signo con miras al futuro.

Volvamos a la consideración de la tesis, envuelta en un contexto tan particular, en el cual se destaca la receptividad y empatía de un público cada vez más numeroso. Para mí, cono Tutor, está claro que la autora escogió como tema de su tesis doctoral a los hablantes de patuá ubicados en Güiria, Edo Sucre -en el Oriente venezolano- no tan solo porque su habla parcialmente heredada coincide casi exactamente con la de Santa Lucía. Este es un factor tremendamente importante más no el único. El solo testimonio del aula repleta -

escuchando su disertación- da cuenta de cómo los "patuaceros" de Güiria han sido visibilizados por la sociedad venezolana, al igual que los de El Callao, cuyo Carnaval es ahora Patrimonio de la Humanidad; también a semejanza de los pocos patuaceros que quedan en la vecina isla de Trinidad, habitantes en su mayoría de una comunidad llamada La Blanchisseuse. Pero hay que ir más allá en nuestros planteos.

En la Venezuela de hoy existe un interés manifiesto por nuestras lenguas minorizadas, especialmente las lenguas indígenas y las vernáculas como es el patuá Güiria-El Callao. En esto, por fortuna, Venezuela no está sola; y ese interés y preocupación se trasladan aunque sea parcialmente, a los respectivos gobiernos, más bien a ciertos funcionarios en especial. Sin ese conjunto de hechos jamás habría sido posible que una tesis doctoral de esta índole hubiese prosperado. Pero de esa manera podemos sostener que el terreno estaba preparado, que estaban dadas las condiciones para que Beatriz saliera a buscar y terminar encontrando a las almas gemelas: aquellas que han estado sufriendo los embates de la misma tiernísima vergüenza étnica, frente al mismo idioma condenado a la obsolescencia, que también estuvo envolviendo a su propia familia santaluciteña en la ciudad de Caracas durante décadas. Pero pasemos ahora a otro nudo temático, vale decir a la caracterización que hace de su patuá nuestra autora.

El patuá como símbolo de criollidad

La Tesis -como cabía esperar- también le dedica un buen número de páginas a una caracterización más o menos objetiva -la subjetividad nunca falta- de ese patuá, que también había sido discutida con el Tutor -mi persona- y ahora era compartida con los miembros del jurado y en cierto modo con el resto del público presente en el Acto Académico. El franco-creole es un mosaico de variantes -podemos decir que dialectales- aunque que el haitiano figura ahora como idioma ya constituido: no sé si en algún momento aparecerá un creole caribeño verdaderamente supradialectal que abarque a todas las variantes, por ejemplo las de Guadalupe, Martinica, Dominica, Grenada, y algunas más, todas ellas mutuamente inteligibles. Contrariamente al anglo-creole internamente bastante diferenciado (Grannum Salomón, 1998), el franco-creole sigue siendo bastante unitario.

Tanto es así que por ejemplo un hablante haitiano puede entender parcialmente a otro de la Islas Seychelles del remoto Océano Índico. Y en lo concerniente al Caribe, hay una poderosa hermandad -muy sentida y emotiva- que une a todos los hablantes y hasta exhablantes, cuya zona de influencia llega hasta el Continente Sudamericano, con su última estribación en el Brasil. Por eso viene surgiendo ahora ese interés o hasta afán cada vez más generalizado por fortalecer y en algunos casos recuperar -en toda esta inmensa

diáspora- una identidad cultural y lingüística algo soterrada, mas no extinta y además obviamente ligada a cierta francofonía, por sus vínculos con el idioma francés. Quienes somos defensores incondicionales de la diversidad opinamos que bien vale la pena reforzar ese gran conglomerado cultural franco-creole que tiene representación aún en el Sur de los Estados Unidos, aun cuando para nosotros su emplazamiento fundamental sigue estando en el Caribe Insular (Mosonyi Esteban, 2006) y en medida algo menor en el Caribe Costanero, como es obvio en el caso de Güiria y Macuro.

Ya es cosa sabida que las lenguas criollas o creoles provienen de los respectivos pidgins, correspondientes a los idiomas europeos que les sirven de base de sustentación, particularmente en lo atinente a su rico vocabulario pero también a la mayor parte de su fonología. Es por ello que nunca deja de haber cierto grado de inteligibilidad entre la lengua matricial europea -en nuestro caso el francés- y el pidgin derivado de ella, que al nativizarse dio lugar al franco-creole en toda su diversidad ya aludida. Queremos recalcar aquí nuevamente que no estamos haciendo ninguna descripción sistemática, sino que nos concentramos en algunos elementos emanados de una tesis y las circunstancias de su elaboración y socialización.

Prosiguiendo por ese derrotero, recordamos que la tesista nos preguntó varias veces acerca del grado de influencia ejercido por algunas lenguas africanas sobre los pidgins luego criollizados.

Curiosamente, la mayoría de los opinadores medianamente familiarizados con el fenómeno creen que dicha influencia fue bastante grande; hasta se piensa que se trata de una mezcla de lenguas, de "lenguas mixtas" en el sentido pleno de la palabra. La verdad dista mucho de ese imaginario algo diletante. Como ya lo insinuamos más arriba, alrededor del 95% del vocabulario del franco-creole procede directamente del idioma francés, para dar un ejemplo bien concreto. Además, hay que agregar que tampoco la fonología de ese mismo creole, en sus distintas variantes, se aparta mucho de la matriz francesa. Las desviaciones son realmente pequeñas; por ejemplo la pérdida de las vocales anteriores redondeadas -seguramente por el contacto con las lenguas africanas- y la ligera transformación de algunas consonantes. El solo término patuá o "patois" -de sobretonos a veces nostálgicos- nos aclara que el francófono medio ve en los creoles una suerte de francés "rústico".

Yendo ahora a lo gramatical, allí sí es más obvio el alejamiento del francés más o menos normativo. Pero observamos en mayor medida la simplificación de la gramática que una verdadera influencia africana, a través de indicadores morfológicos precisos. Además, es observable una ausencia casi total de similitud con las lenguas de la familia bantú, pongamos por caso el swahili. Con las lenguas del Golfo de Guinea -otra rama de la super-

familia níger-congo- sí se aprecia una semejanza tipológica, por ejemplo con el yoruba (Portugal ,2002). Puede alegarse el orden de las palabras y la presencia de partículas preverbales indicadoras de tiempo, aspecto y modo: pero hasta allí. Las palabras de origen africano son escasas en los creoles, tales como "zombi" o "vudú" en creole haitiano. Por otro lado, la explicación para esa relativa ausencia del componente africano en todas las lenguas creole es sumamente sencilla, y está también bien planteada en la Tesis Doctoral bajo revisión. Dado que los negros esclavizados procedían de distintas etnias y hablaban lenguas a menudo muy divergentes, se vieron obligados a transarse con algún pidgin para poder comenzar a entenderse recíprocamente.

Aquí se suscita una verdadera paradoja, muy visible en el desarrollo de la Tesis. Se trata de lo siguiente. Es obvio que actualmente los idiomas criollos están a la defensiva ante el embate de los idiomas metropolitanos, de una manera muy similar a lo que acontece con las lenguas indígenas y las vernáculas en general. Mas también es cierto que no siempre había sido tanto así. Durante la larga y oscura época de la esclavitud los creoles fueron más bien suplantando a las lenguas nativas africanas, en menor medida a las amerindias. Con respecto a las africanas, su destino en América fue la muerte anunciada: no pudo ser de otra manera. Los esclavizados no se entendían entre sí, tuvieron que recurrir a los pudgin-creole para restablecer o simplemente establecer la comunicación; mientras tanto se fueron muriendo las lenguas propias ancestrales que generalmente contaban cada una con pocos hablantes mutuamente aislados. Solo el yoruba y en menor medida algunas congolesas sobrevivieron hasta cierto punto, dejando remanentes hasta hoy en Cuba y Brasil, muy pocos en Haití. De lo que no cabe la menor duda, es que hoy día los creoles contribuyen grandemente a la linguodiversidad mundial, ante todo más no exclusivamente en el ámbito caribeño y sus extensiones continentales. Tienen mucho que ver con la diáspora afrodescendiente, la cual crea y recrea culturas riquísimas, mal llamadas sincréticas.

Eso del "sincretismo" merece una explicación aparte, por los equívocos a los que ha dado lugar. Es verídico sin duda que las culturas caribeñas son mezcladas, pero en buena medida, todas las culturas lo son. Por ejemplo, el cristianismo antillano exhibe muchos rasgos propios, pero otro tanto ocurre en el catolicismo y el protestantismo de todos los países de Europa: obsérvense por ejemplo las significativas diferencias entre el catolicismo español y el catolicismo polaco, para ahorrarnos más explicaciones. Pero es curioso que solo a las manifestaciones culturales de los afrodescendientes se les aplica el remoquete de "sincréticas". Eso supone cierto grado de racismo cultural, en la medida en que parece que se dudara de la capacidad creativa original de estas poblaciones. Por el contrario, la capacidad y disposición de los esclavizados para la creación cultural altamente original se trasluce cuando se observa sin prejuicios su facilidad para producir obras de gran valor

estético, a partir de elementos propios modificados por otros totalmente extraños, en muchísimos casos.

De esa matriz tan sui generis procede la tan mentada "criollidad", cuyo significado primordial fue el trasplante de lo europeo al mundo americano, mas esa contribución fue luego muy enriquecida por el aporte afrodescendiente: no solamente en lo lingüístico sino en lo cultural tomado en su sentido más pleno y en todas sus ramas. Veamos, a manera de ejemplo, lo musical-coreográfico y lo gastronómico-culinario. Verdaderamente pareciera que "lo criollo da para todo", según se dice.

Hay un hecho bien curioso referente a la diseminación de la criollidad, y es el intento de la sociedad venezolana, en su conjunto, de apropiarse para sí sola del gentilicio "criollo" como si en el resto del mundo no existiera. Es algo verdaderamente sorprendente que me ha hecho reflexionar desde hace varios años. Así, el venezolano medio -pero especialmente los periodistas y comunicadores en general- espetan a cada rato cosas como que "los criollos -es decir, venezolanos- vencieron a los panameños, colombianos o dominicanos en béisbol, baloncesto o cualquier otro deporte"; o incluso "la presencia criolla -vale decir venezolana- se viene haciendo muy sensible en Argentina", tal como si el "zorzal criollo" Carlos Gardel jamás hubiese existido, aun pronunciándose "kriosho". Es conmovedor el apego del venezolano blanco o mestizo a la identidad criolla, pero no hay que olvidar la presencia de dicha categoría prácticamente en el mundo entero. Hasta en la remota Hungría la palabra "kreol" significa una persona de tez morena.

Nuevos desafíos a futuro.

No hay duda de que tanto la Tesis discutida y defendida como la temática que gira en torno al patuá güireño entusiasmó de manera insólita e inesperada al conglomerado reunido en este acto académico. También es verdad que ese éxito no constituye un hecho aislado, casuístico, ni siquiera coyuntural; sino que inscribe en una tendencia -para mí irreversible- a preocuparnos cada día más por la salvaguardia del franco-creole hablado por algunos ancianos/as en Güiria, Macuro y El Callao, junto con su rico legado cultural. Pero más allá de estas concreciones firmemente delineadas, hay una pasión -incluso vehemente en algunos sectores- por fortalecer y perpetuar nuestra imponente sociodiversidad y linguodiversidad. La cultura veneazolana avanza en esta dirección, pese a la absurda resistencia de segmentos sociales reaccionarios, todavía muy eurocéntricos y hasta racistas. Se le reconoce al Estado su preocupación por el tema, pero se le critica por no haber hecho lo suficiente.

En Venezuela -y en la mayor parte del Planeta- las políticas culturales siguen siendo confusas y su ejecución, siempre parcial, muestra inconsistencias aún más graves. Las autoridades -a menudo carentes de experticia y experiencia- caen muchas veces en la improvisación y la arbitrariedad. En general, ni los profesionales del ramo ni los propios cultores son escuchados como debería ser y sus recomendaciones suelen ser engavetadas o a veces ejecutadas de manera inapropiada. El presupuesto dedicado a las actividades culturales -especialmente a las que exigen mayor preparación y dedicación- es siempre insuficiente y va mermando cada día, debido a la crisis galopante que sufre nuestro país.

Solo para dar un ejemplo contundente, a estas alturas ya no se explica el por qué todavía el patuá güireño-callaoense está en peligro de extinción, si se han presentado y hasta iniciado con buen pie una cantidad de actividades revitalizadoras, que con un mejor manejo habrían podido resolver hace tiempo ese problema, abordable por múltiples vías. Nosotros mismos hemos organizado talleres -los más recientes llevan el nombre de Talleres Antropolingüísticos de Activación Inmediata (TAAI)- que hacen perfectamente posible y viable la formación de nuevos hablantes, prácticamente desde el inicio de cada curso "relámpago", para perfeccionarse con otros de mayor extensión y envergadura. Tenemos la convicción de que hoy día ya no hay excusas válidas para el conformismo y la negligencia, sobre todo cuando la solución está al alcance de la mano.

Referencias

Blanco Joseph, Beatriz. 2017. *El imaginario patuacero en comunidades de Paria, Estado Sucre, Venezuela: una interpretación desde el mito*. Tesis Doctoral, Universidad Simón Rodríguez, Caracas, Venezuela.

Fernández Portugal, Filho. 2002. *Guía Práctico da Língua Yorùbá*. Sao Paulo, Brasil: Madras Editora Ltda.

Grannum-Salomon, Victorine. 1998. *Proverbial wisdom from Guyana*. Pittsburgh, Pennsylvania, USA: Dorrance Publiching Co., INC.

Kwéyòl Dictionary. 2001. Castries, Saint Lucia: Ministry of Education, Government of Saint Lucia.

Mosonyi, Esteban Emilio. 2006. *Reflexiones críticas en torno al Caribe*. Caracas, Venezuela: República Bolivariana de Venezuela, Ministerio de Educación y deportes.



Imagen tomada de http://www.resumenlatinoamericano.org/wp-content/uploads/2017/03/MIGRAR3.png

El machismo mata, la discriminación mata, la desigualdad mata… Aportes para la denuncia y el debate sobre la grave situación de feminicidios en Argentina. Una mirada desde las mujeres migrantes

Machismo mata, a discriminação mata, a desigualdade mata... Contribuições para a denúncia e o debate sobre a grave situação do feminicídio na Argentina. Um olhar de mulheres migrantes

Machismo kills, discrimination kills, inequality kills… Contributions to the denunciation and the debate on the serious situation of femicide in Argentina. A look from migrant women

Silvia Romero
Abogada y traductora pública en inglés
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
silviacromero@hotmail.com

Ana María Téllez Luque
Psicóloga, Pontificia Universidad Javariana
Maestra (c) en Antropología Social
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
anmatelu5@gmail.com

Resumen: Es urgente y necesario aprovechar todos los espacios, públicos y privados, de los que dispongamos las mujeres para denunciar, contar, informar y exigir los cambios estructurales y en los patrones de relación, que nos exponen a situaciones de desigualdad y por lo tanto de vulnerabilidad a diferentes manifestaciones de la violencia. En las calles, en la casa, en el trabajo, en las letras y en las audiencias decimos: Las mujeres no somos vulnerables, la desigualdad nos vulnerabiliza, por ello es necesario analizar con detalle las diversas formas en las que operan las desigualdades siendo fundamental focalizar la mirada en ese entrecruzamiento/imbricación diferencial, que se da entre el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo.
Palabras clave: migrantes, mujeres, feminicidios

Resumo: É urgente e necessário aproveitar todos os espaços públicos e privados disponíveis para as mulheres para relatar, contar, informar e exigir mudanças estruturais e padrões de relacionamento que nos expõem a situações de desigualdade e, portanto, a vulnerabilidade a diferentes manifestações de violência. Nas ruas, em casa, no trabalho, na letra e no público, dizemos: as mulheres não são vulneráveis, a desigualdade nos torna vulneráveis, por esta razão, é necessário analisar detalhadamente as diferentes formas em que as desigualdades operam, e é fundamental se concentrar na sobreposição diferencial, que ocorre entre o patriarcado, o capitalismo e o colonialismo.
Palavras-chave: migrantes, mulheres, feminicídio

Abstrac: It is urgent and necessary to take advantage of all public and private spaces available to women to report, tell, inform and demand structural changes and relationship patterns that expose us to situations of inequality and therefore vulnerability to different manifestations of violence. On the streets, at home, at work, in the lyrics and in the audience, we say: Women are not vulnerable, inequality makes us vulnerable, for this reason, it is necessary to analyze in detail the different ways in which inequalities operate, and it is fundamental to focus on that differential overlapping, which occurs between patriarchy, capitalism and colonialism.
Keywords: migrants, women, feminicide

Fecha de recepción: 7 de julio de 2017
Fecha de aceptación: 12 de julio de 2017

Citar este artículo:

Cita sugerida

Romero, Silvia y Ana María Téllez Luque. 2018. "El machismo mata, la discriminación mata, la desigualdad mata… Aportes para la denuncia y el debate sobre la grave situación de feminicidios en Argentina. Una mirada desde las mujeres migrantes". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 40-50.

APA

Romero, S. & Téllez Luque, A. M. (2018). El machismo mata, la discriminación mata, la desigualdad mata… Aportes para la denuncia y el debate sobre la grave situación de feminicidios en Argentina. Una mirada desde las mujeres migrantes. *Revista nuestrAmérica, 6* (11), 40-50.

Chicago

Romero, Silvia y Ana María Téllez Luque. "El machismo mata, la discriminación mata, la desigualdad mata… Aportes para la denuncia y el debate sobre la grave situación de feminicidios en Argentina. Una mirada desde las mujeres migrantes". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 40-50.

MLA

Romero, Silvia y Ana María Téllez Luque. "El machismo mata, la discriminación mata, la desigualdad mata… Aportes para la denuncia y el debate sobre la grave situación de feminicidios en Argentina. Una mirada desde las mujeres migrantes". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 40-50.

Harvard

Romero, S. y Téllez Luque, A. M. (2018) "El machismo mata, la discriminación mata, la desigualdad mata… Aportes para la denuncia y el debate sobre la grave situación de feminicidios en Argentina. Una mirada desde las mujeres migrantes", *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), pp. 40-50.

Es urgente y necesario aprovechar todos los espacios, públicos y privados, de los que dispongamos las mujeres para denunciar, contar, informar y exigir los cambios estructurales y en los patrones de relación, que nos exponen a situaciones de desigualdad y por lo tanto de vulnerabilidad a diferentes manifestaciones de la violencia. En las calles, en la casa, en el trabajo, en las letras y en las audiencias decimos: ***Las mujeres no somos vulnerables, la desigualdad nos vulnerabiliza***, por ello es necesario analizar con detalle las diversas formas en las que operan las desigualdades siendo fundamental focalizar la mirada en ese entrecruzamiento/imbricación diferencial, que se da entre el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo.

Estas líneas intentan compartir algunos elementos que serán expuestos en la participación en la audiencia de oficio convocada para el mes de julio de 2017, por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos –CIDH-, sobre los Asesinatos de Mujeres en Argentina. Claramente, este organismo hace eco de una denuncia colectiva y una urgencia social de actuar para que se detenga la muerte sistemática de mujeres en el país. El Instituto de Políticas de Género Wanda Taddei, reveló que en los primeros 43 días de este año, 2017, se produjeron un total de 57 femicidios. Los hechos no han mermado, al contrario, van en incremento ante la mirada cómplice de numerosos sectores del estado.

La diversidad de los hechos de violencia y los feminicidios son un reflejo de la complejidad del fenómeno y nos obliga a realizar análisis en diferentes escalas, dimensiones y contextos, de este modo nos referiremos a algunos puntos que consideramos claves para comprender y conocer la violencia de género y los feminicidios ocurridos contra mujeres migrantes en Argentina.

En la Argentina, alrededor del 4,5% de la población total es migrante, el 84,6% provienen de países de la región, y según el último Censo 2010, el 53,9% son mujeres, la mayoría en edad activa (entre 15 y 64 años). Esto implica reconocer que las políticas migratorias que se tomen necesaria y mayoritariamente van a impactar en la vida de las mujeres, en tanto mayoría migrante; así como que las políticas de género necesariamente deben contemplar una mirada diferencial si su cometido es incluir y "proteger" a mujeres diversas, incluidas las migrantes.

Según está ampliamente documentado, las mujeres migrantes están sobreexpuestas a variadas situaciones de violencia tanto en los países de origen, en el tránsito migratorio como en los lugares de destino. Algunos de los factores que propician las situaciones de violencia son: las dificultades para regularizar la situación migratoria; la falta de redes de apoyo y contención; el acceso deficitario a derechos sociales; la falta de conocimiento del idioma; el desconocimiento de los derechos como mujeres y como migrantes; la discriminación social e institucional; entre otros. Por estos motivos se ha catalogado como sujeto de especial

protección en numerosos tratados internacionales de derechos humanos, sea cual fuere su situación migratoria.

Sin embargo, es necesario señalar que las mujeres migrantes somos diversas, las condiciones que nos vulnerabilizan varían en función del lugar de nacimiento, la etnia, la clase social, la edad, la orientación sexual, la identidad de género, entre otros. Contemplar este punto es clave para el diseño de las políticas públicas y construir estrategias efectivas y eficaces para la protección de nuestros derechos.

En el informe que entregamos a la Comisión, adjuntamos un listado de más de 40 asesinatos de mujeres migrantes ocurridos desde el año 2009. Es posible notar en dicho listado, que no es solamente la situación de "mujer" y "migrante" las que se configuran exclusivamente como elementos desencadenantes de las violencias, sino que es la intersección de múltiples factores de desigualdad social lo que ha llevado a estos hechos. Los asesinatos y la violencia de género contra mujeres migrantes alude necesariamente a condiciones socio-económicas específicas y a procesos culturales de discriminación.

Al respecto, vemos con preocupación algunas medidas que se han tomado en la Argentina en la actualidad y que profundizan las desigualdades, refuerzan la discriminación, y nos expone aún más a la violencia de género. Mencionamos específicamente dos:

1. **Medidas regresivas en la política migratoria**, muestra de ello es la medida que tomó la Dirección Nacional de Migraciones (DNM) en 2016 sobre la creación de un "*centro para el alojamiento de las personas infractoras a la Ley 25.871* (ley de Migraciones)" considerando que esta medida criminaliza a los/as migrantes cuya situación es irregular, asociándolos con un problema de seguridad. En la práctica, estas medidas establecen una privación de la libertad por cuestiones administrativas, recayendo sobre el migrante la responsabilidad de esta situación y evitándose al mismo tiempo que el Estado asuma su responsabilidad de contar con mecanismos idóneos para la resolución de esas dificultades administrativas. En la actualidad no se conocen mecanismos o disposiciones específicas para la protección de mujeres en situación de encierro en este tipo de establecimientos.

   Otra medida que preocupa enormemente y que puede invisibilizar y acrecentar la violencia de género contra las mujeres migrantes es la expedición por parte del Presidente Mauricio Macri **del Decreto de Necesidad y Urgencia –DNU- 70 de 2017.** Este instrumento modifica la actual Ley de Migraciones en puntos fundamentales: Las condiciones de denegación de residencia y expulsión, la cancelación de la residencia, el trámite de expulsión, las condiciones para la asesoría legal, las condiciones de detención y la ley de

ciudadanía. Estas modificaciones, justificadas en datos estadísticos manipulados sobre un supuesto inminente riesgo a la seguridad nacional a causa del narcotráfico, apuntan a facilitar y legitimar los procesos de expulsión de determinados "tipos" de migrantes (pobres y algunos en conflicto con la ley) so pretexto de la lucha contra el narcotráfico, criminalizando no sólo la migración sino también la pobreza.

Este decreto significó una regresión en los derechos y las garantías de las mujeres migrantes porque las estigmatiza, debido a que aumenta las causales por las que se puede tramitar la expulsión de un/a migrante, principalmente relacionadas con la existencia de antecedentes penales, tanto del país de origen como los locales. Al/la migrante se le puede abrir un expediente de expulsión o pérdida de residencia por el sólo hecho de tener un proceso abierto, independientemente de tener una condena firme, lo que significa que se puede expulsar y que luego se demuestre se inocencia. Lejos de promover la integración de las personas migrantes a la sociedad argentina, este decreto equipara a los migrantes con delincuentes, generando una mayor discriminación y xenofobia hacia ellos/as. Observamos que el efecto que tiene esta modificación sobre las mujeres migrantes es alejarlas de la institucionalidad y disuadir las denuncias de los hechos de violencia que sufren, ya sea producidos en su lugar de trabajo, en su casa o la vía pública, por temor a ser expulsadas. A raíz de la estigmatización que el decreto promueve y la persecución a la que pueden verse sometidas las personas migrantes, las mujeres víctimas de violencia más difícilmente se acercarán a las instituciones para denunciar o recibir ayuda en su situación. También, se pone en peligro los lazos familiares de las mujeres migrantes, ya que la dispensa de reunificación familiar se ha reducido a un mínimo de supuestos y al momento de indicar si tiene hijos argentinos, se debe demostrar el vínculo, comprobando la convivencia, la relación económica y afectiva con el niño o niña en cuestión, pero claro, cabe preguntarse: La autoridad migratoria, encargada del procedimiento ¿Tiene las herramientas, el personal calificado y los recursos necesarios para asumir tal responsabilidad?

2. La insuficiente inclusión y desconocimiento de nuestra situación, en tanto mujeres migrantes, en el **Plan Nacional de Acción para la Prevención, Asistencia y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres 2017-2019**. En primer lugar, en su diagnóstico se tiende a homogenizar e invisibilizar las condiciones diferenciales de las mujeres, y en el monitoreo y seguimiento no se incluye la participación de organizaciones sociales y la sociedad civil, lo cual deja mucho para pensar en términos de transparencia y participación democrática. Sin embargo, reconocemos que hay algunas medidas[1] en las que efectivamente se dicen

[1] **Medida 11 y 12**(Eje Prevención / comunicación) (Difusión y producción de material específico para diversos colectivos sobre línea 144, derechos y recursos de atención). **Medida 14** (Eje: Atención integral/atención directa). Garantizar la atención a mujeres no hispanoparlantes. **Medida 23** (Atención integral/salud). Efectivo cumplimiento de protocolos de atención en salud. **Medida 24** (Atención integral/salud). Promover la figura del

contemplar algunos aspectos diferenciales, no obstante resultan insuficientes, acotadas o descontextualizadas según nuestras realidades. Un ejemplo claro, son los Lineamientos generales de los Protocolos de Detección y Atención en el ámbito de salud y el trabajo.

El **Protocolo de detección de la violencia y atención en el ámbito de trabajo** propone exclusivamente sugerencias para trabajos desarrollados en el ámbito de lo público y formales; dejando por fuera a quienes tienen un trabajo informal, precarizado y/o en el ámbito privado. Este protocolo, por ejemplo, no puede aplicarse en el caso de trabajadoras de casa particular. Esta cuestión resulta muy significativa si tenemos en cuenta que el 17% de las mujeres en edad laboral trabajan en casas particulares en Argentina; de ellas, el 13% son migrantes, y 1 de cada 4 mujeres migrantes en Argentina trabaja como trabajadora de casa particular.

Adicionalmente, las medidas que dicen propiciar la autonomía económica y el empoderamiento, prevén la incorporación a programas sociales que solicitan el Documento Nacional de Identidad –DNI- para su ingreso, con lo cual se excluye a muchas mujeres migrantes. Y además, esta respuesta tampoco colabora con el proceso de regularización de las mujeres, en algunos casos la autoridad migratoria solicita una certificación laboral en relación dependencia, lo cual no aplica para estos planes sociales.

Frente a los **Lineamientos generales del Protocolo de Detección y Atención en el ámbito de salud**, no existe una recomendación específica sobre la necesidad de incorporar como "mínimos" una perspectiva interseccional que contemple las particularidades de las mujeres en ámbito de la salud. Esto es una dificultad, que se repite en el eje trasversal de formación, dado que la sola inclusión de la perspectiva de género es fundamental pero no suficiente. En el trabajo de acompañamiento y asesoría que realizamos, hemos tomado conocimiento de casos en donde mujeres han quedado en una situación de vulnerabilidad económica y social aguda, luego que personal médico "formado en género" denunciara hechos de violencia de género contra ellas, pero sin contemplar sus recursos y situaciones diferenciales, lo cual generó nuevas situaciones de revictimización.

Contextos de riesgo y feminicidios de mujeres migrantes: Impunidad y discriminación

Realizando el seguimiento de algunos casos de asesinato de mujeres migrantes en la República Argentina hemos podido constatar el incumplimiento de parte del Estado argentino de sus deberes internacionales, estipulados tanto en la Convención Americana de

acompañante a mujeres migrantes en la ruta crítica. **Medida 54** (Fortalecimiento institucional) Garantizar la participación de la sociedad civil consolidando un Programa de fortalecimiento institucional.

Derechos Humanos, como en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer "Convención de Belém do Pará".

En primer lugar, según la casuística estudiada, el Estado no garantiza el respeto a los derechos de las mujeres migrantes en todos aquellos casos en los que el personal policial y los funcionarios no están capacitados, ni sensibilizados en materia de género y migración, es decir, en una perspectiva interseccional. Conocimos un caso en el que una mujer migrante víctima de violencia de género, golpeada y ensangrentada, estuvo encerrada en una celda de una comisaría durante nueve horas hasta que llegó el médico forense para evaluarla. Mientras tanto, el agresor tomaba café con el comisario en su despacho. De este modo, también hay incumplimiento en la obligación de erradicar patrones socioculturales discriminatorios y en la falta de imparcialidad de las autoridades, situación agravada por no contar con las herramientas para abordar la singularidad del caso. La causa, en este caso, fue caratulada como "lesiones recíprocas" ya que el agresor tenía una mordida en el antebrazo que la víctima le produjo cuando intentó ahorcarla. En la Justicia Penal la causa tramita actualmente como "lesiones agravadas" a pesar de la muerte de la víctima a causa de esos golpes recibidos, meses después.

De igual forma, queremos informar del incumplimiento de las obligaciones relacionadas con el acceso a la justicia de las víctimas y sus familiares; esto es la búsqueda de protección; la interposición de denuncias; litigar ante los tribunales civiles y penales y los procedimientos para el cumplimiento de la ley. En cuanto a la problemática específica de las mujeres migrantes, ellas deben soportar las prácticas institucionales discriminatorias por las cuales se le impide, por no contar con un documento argentino, realizar una denuncia en las comisarías y pedir medidas de seguridad. La falta de documento significa múltiples trabas burocráticas en el acceso a la justicia, lo que constituye un factor disuasivo. Esto ocurre a pesar que la ley plantea lo contrario.

Cabe mencionar que en algunos casos de feminicidios de mujeres migrantes, también hemos podido constatar denuncias realizadas por familiares de las víctimas contra fiscales que llevan los casos por tratos discriminatorios y violentos, e incluso por padecer comportamientos lascivos y amedrentamientos generando nuevas y graves re-victimizaciones. Lo que también resulta problemático en exceso sobre este punto, es que no se sabe de sanciones disciplinarias en estos casos, simplemente los funcionarios son cambados por otros, que reproducen, tarde o temprano, similares patrones.

En términos de acceso a la justicia, cabe también expresar la preocupación debida al cierre, reducción o "reacomodamientos" de algunos programas del Estado que han resultado claves para abrir alternativas territoriales al acceso a la institucionalidad de poblaciones "tradicionalmente" excluidas. Un ejemplo de ello son los Centros de Acceso a la Justicia –

CAJs-, entidades que han resultado estratégicas para el acompañamiento de las mujeres migrantes en situaciones de riesgo y facilitar el acceso a medidas de protección y derechos sociales.

Finalmente, dos cuestiones para cerrar este panorama: Algunas particularidades en los casos de feminicidios de mujeres migrantes sobre las condiciones para llevar adelante los procesos de acceso a la justicia, y el problema de las reparaciones.

Es totalmente atroz, terrible e inexcusable algún feminicidio, sus consecuencias trasforman radicalmente la vida de quienes hacen parte de los círculos más cercanos de las víctimas; así como trasforma y golpea la conciencia misma de la sociedad en su conjunto. Partiendo desde este lugar es que sólo pretendemos señalar algunas cuestiones que se refieren a los impactos diferenciales que sobrevienen en algunos casos de mujeres migrantes (internas e internacionales), como por ejemplo que es necesario tener en cuenta que estos feminicidios conllevan o pueden traer aparejadas otras migraciones forzadas, generalmente de otras mujeres, repitiendo un ciclo de violencias, discriminaciones y desigualdades. Familiares de las víctimas que no residían en el país se ven compelidos a migrar para asumir el proceso judicial en Argentina, lo cual altera totalmente con sus proyectos de vida y las/os expone situaciones muy problemáticas. No solamente deben conocer y enfrentarse a un sistema de justicia complejo y discriminatorio, sino que además deben acomodarse en el país de destino. Buscar trabajo, vivienda, regularizar su situación migratoria, todo ello implica altos costos, sumado al dolor por la pérdida del ser querido y la falta de redes de apoyo.

En materia de reparaciones, el Estado tiene el deber de brindar reparaciones adecuadas e integrales a los y las familiares de las víctimas; así como llevar un mensaje a la sociedad por medio de la difusión y la acción simbólica que tienen estas medidas, para evitar la repetición de estas formas de violencia y lograr el “Nunca más” “Ni una menos”.

Sin embargo, la cifra de impunidad ya se constituye en una falta al proceso de reparación y resarcimiento individual y colectivo. Según la Oficina de la Mujer de la corte Suprema de Justicia de la Nación, con respecto a los femicidios cometidos durante 2016, 22 casos cuentan con sentencias condenatorias al momento de la recolección de los datos (marzo/mayo 2017) lo cual representa un 9% del total. Asimismo, se contabilizaron 3 sobreseimientos (1%) y no se registran sentencias absolutorias. El 22% de las causas (53 de ellas) corresponden a otras formas de terminación del proceso durante la instrucción o en la etapa oral. Asimismo, de las causas iniciadas en 2016, el 21% (52 causas) ya se encontraba

al momento de la recolección de los datos en la etapa de juicio oral, mientras que un 47% (113 causas) permanece en la etapa de investigación.[2]

No obstante, las dificultades no quedan allí, hemos documentado situaciones en las que han sido negadas sistemáticamente las medidas de satisfacción solicitadas por familiares de una mujer migrante víctima de asesinato. La falta de voluntad política, tanto el ejecutivo provincial de la provincia de Buenos Aires como de algunos sectores oficiales del legislativo es clara, algunas de las medidas por lo familiares de las víctimas no conllevan mayores recursos para el Estado y son fundamentales para restituir la dignidad de la víctima y su familia, así como también para transmitir un mensaje a la sociedad.

Por último, no hay información oficial sólida, unificada y amplia sobre los femicidios ocurridos en el país y esa ausencia dice mucho de las políticas estatales en materia de género. La legislación internacional estipula que los Estados son responsables de "garantizar la investigación y recopilación de estadísticas y demás información pertinente sobre las causas, consecuencias y frecuencia de la violencia contra la mujer[3]", entre otras medidas necesarias para prevenir y erradicar la impunidad femicida. Por este motivo la ausencia de datos oficiales sistematizados, en un banco único, accesible y con información precisa y confiable es reveladora de cómo el Estado no cumple con sus obligaciones internacionales.

Frente a los incumplimientos del Estado, las organizaciones de la sociedad civil tienen un rol esencial en la denuncia y visibilización de la problemática de la violencia de género que sufren las mujeres migrantes. En necesario generar acciones, incluida la exigencia al estado, para informar a las mujeres migrantes sobre sus derechos, como mujeres y migrante, residentes en Argentina; realizar y fortalecer los procesos de capacitación para construir y sostener espacios de diálogos interdisciplinarios para facilitar el intercambio de experiencias, recursos y conocimientos, esto es asumir un rol activo y participativo dentro de la política como mujeres migrantes. Además, incidir en el diseño de estrategias para la orientación, acompañamiento e intervención específica que requieren las mujeres migrantes en el tránsito por instituciones vinculadas a la garantía de sus derechos sociales y los derechos vinculados al acceso a instancias judiciales. Y finalmente, llamamos a poner en valor el conocimiento que se gesta desde las organizaciones sociales, hay un saber emergente de la sistematización de las experiencias y prácticas que son insumos esenciales para la producción de conocimiento social y estadísticas en el campo de la violencia de género. De este modo, y sobre todo, como mencionó la Comisionada Margarette May Macaulay,

---

[2] Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina. Oficina de la Mujer. Corte Suprema de Justicia de la Nación. Disponible en http://www.csjn.gov.ar/om/docs/femicidios_2016.pdf.

[3] Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la Mujer "Convención de Belem do Para". Art. 8, inc h.

relatora de los derechos de la mujer, las organizaciones de la sociedad civil deben presionar al Estado para que éste cumpla con sus obligaciones internacionales e implemente la legislación nacional e internacional en sus políticas públicas para garantizar los derechos de las mujeres y los derechos humanos los derechos todas las mujeres, sin importar nuestras características, son titulares.


CATEDRA EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES - SECRETARIA DE CULTURA Y EXTENSIÓN
Jornadas con:
FRANCESCA GARGALLO
Bahía Blanca
4/5/7 SEPT
CURSO DE EXTENSION:
ESTETICA FEMINISTA PARA LA LIBERACION
Lugares y Hora
LUNES 4, MARTES 5: CASA DE LA CULTURA
AV. ALEM 925
18 a 21 HS
JUEVES 7 : SALON BERGE VILA
COLON 80
18 a 20 HS
6 SEPT
ENCUENTRO DE INTERCAMBIO Y DEBATES:
IDEAS Y PROPOSICIONES FEMINISTAS LATINOAMERICANAS
Lugar y Hora
SALON DE ACTOS UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
AVENIDA ALEM 1253
18 HS
Participan: DESBANDADAS
Consultas e inscripciones:
UNS

Los feminismos y las políticas de las mujeres en el horizonte de poner fin a los mandatos patriarcales de la violencia

Feminismos e políticas femininas no horizonte para acabar com os mandatos patriarcais da violência

Feminisms and women's policies on the horizon of endingthe patriarchal mandates of violence

Francesca Gargallo Celentani
Doctora
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: Una de las corrientes importantes del feminismo, el feminismo socialista de finales del siglo XIX y principios del XX, influyó en la socialdemocracia alemana, la ideología bolchevique y las prácticas de la Liga Espartaquista. Igualmente desde hace más de un siglo, las feministas anarquistas tenían identificados los espacios de su opresión en el trabajo, la religión y la familia, rebelándose a cualquier figura de dominio. "Ni dios, ni patrón, ni marido" era uno de sus lemas. El feminismo socialista fue el que organizó en México los dos primeros encuentros feministas del norte de Nuestramérica, lo hizo en Mérida, Yucatán, en 1916, donde se discutieron varios tópicos, entre ellos los de la libertad sexual de las mujeres.
Palabras clave: violencia de género, políticas, sexismo, discriminación

Resumo: Uma das correntes importantes do feminismo, o feminismo socialista do final do século XIX e início do século XX, influenciou a social-democracia alemã, a ideologia bolchevique e as práticas da Liga Espartaquista. Também há mais de um século, as feministas anarquistas identificaram os espaços de sua opressão no trabalho, religião e família, rebelando-se contra qualquer figura de domínio. "Nem Deus, nem o chefe, nem o marido" eram um dos seus lema. O feminismo socialista foi o que organizou no México as duas primeiras reuniões feministas no norte de Nossa América, Ele fez isso em México, Yucatán, em 1916, onde vários tópicos foram discutidos, entre eles a liberdade sexual das mulheres.
Palavras-chave: violência de gênero, política, sexismo, discriminação

Abstrac: One of the important currents of feminism, the socialist feminism of the late nineteenth and early twentieth centuries, influenced the German social democracy, the Bolshevik ideology and the practices of the Spartacist League. Also for more than a century, anarchist feminists had identified the spaces of their oppression in work, religion and family, rebelling against any figure of dominion. "Without god nor patron nor husband" It was one of his slogans. Socialist feminism was the one that organized in Mexico the first two feminist meetings in the north of our America, He did it in Mexico, Yucatán, in 1916, where several topics were discussed, among them the sexual freedom of women.
Keywords: gender violence, politics, sexism, discrimination

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2017
Fecha de aceptación: 21 de septiembre de 2017

Citar este artículo:

Cita sugerida

Gargallo Celentani, Francesca. 2018. "Los feminismos y las políticas de las mujeres en el horizonte de poner fin a los mandatos patriarcales de la violencia". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 52-70.

APA

Gargallo Celentani, F. (2018). Los feminismos y las políticas de las mujeres en el horizonte de poner fin a los mandatos patriarcales de la violencia. *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), 52-70.

Chicago

Gargallo Celentani, Francesca. "Los feminismos y las políticas de las mujeres en el horizonte de poner fin a los mandatos patriarcales de la violencia". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 52-70.

MLA

Gargallo Celentani, Francesca. "Los feminismos y las políticas de las mujeres en el horizonte de poner fin a los mandatos patriarcales de la violencia". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 52-70.

Harvard

Gargallo Celentani, F. (2018) "Los feminismos y las políticas de las mujeres en el horizonte de poner fin a los mandatos patriarcales de la violencia", *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), pp. 52-70.

Bahía Blanca, 6 de septiembre de 2017

Políticas de las mujeres

Vengo de México y desconozco los debates internos a los feminismos argentinos, de modo que estuve pensando qué puedo aportar a mis hermanas del Cono Sur. Doy por supuesto, y espero que así sea, que todas las acciones y reflexiones de las mujeres cuando se organizan les interesan a las feministas. Así que hagamos juntas un rápido recuento de las políticas de las mujeres.

Una de las corrientes importantes del feminismo, el feminismo socialista de finales del siglo XIX y principios del XX, influyó en la socialdemocracia alemana, la ideología bolchevique y las prácticas de la Liga Espartaquista. Igualmente desde hace más de un siglo, las feministas anarquistas tenían identificados los espacios de su opresión en el trabajo, la religión y la familia, rebelándose a cualquier figura de dominio. "Ni dios, ni patrón, ni marido" era uno de sus lemas. El feminismo socialista fue el que organizó en México los dos primeros encuentro feministas del norte de Nuestramérica, lo hizo en Mérida, Yucatán, en 1916, donde se discutieron varios tópicos, entre ellos los de la libertad sexual de las mujeres.

Más recientemente, recuerdo que en un ya lejano 1986, en Italia, las mujeres del Partido Comunista, lanzaron una carta itinerante a las italianas para reflexionar juntas y elaborar una estrategia para el reconocimiento de la vida de las personas en la organización social, eso es para el reconocimiento de la pluralidad de los tiempos de la vida y sus múltiples esferas. La carta se llamaba "De las mujeres la fuerza de las mujeres" y yo, que ya vivía en México y era una feminista autónoma, me entusiasmé ante la organización de las mujeres de un partido que, desde su fundación, había hablado de la explotación femenina y derechos políticos de las mujeres a la igualdad con los hombres, pero no había actuado consecuentemente en sus prácticas de paridad en la representación ni para el análisis de la condición de las mujeres en el concreto mundo de la política.

Esa carta hablaba del trabajo como un elemento fundamental de la autonomía de las mujeres e insistía en que no sólo el trabajo remunerado es útil. Reconocía las formas de socialización que se logran a partir del trabajo en el ámbito familiar y de las relaciones de amistad. Por lo tanto, proponía una nueva política del tiempo, para fomentar la adquisición de la capacidad y la posibilidad de determinar formas de autogobierno del tiempo.

Por supuesto, entre esa carta y la actualidad, han pasado muchas cosas. La caída del muro de Berlín y la desaparición de un polo de socialismo de estado han arrastrado la crisis del trabajo regulado, con derechos. El sistema económico y social que conocemos se había instalado en Nuestramérica con el golpe militar contra el gobierno de la Unidad Popular en Chile, desde 1973, pero es el neoliberalismo de la década de 1990 lo que ha provocado una

nueva forma de acumulación de las riquezas en muy pocas manos, con el evidente incremento de las injusticias sociales, y la incompetencia de los gobiernos para articular políticas ciudadanas. La condición de las mujeres urbanas asalariadas en los últimos treinta años ha empeorado, no sólo porque la desregulación de las pautas de trabajo remunerado las ha relegado a los trabajos peor pagados, sino porque la inseguridad de las ciudades y la falta de una organización social de cuidado y respeto entre las personas ha incrementado la impunidad de las agresiones que sufren en las calles. Además, el neoliberismo se sostiene en una ideología falsamente liberal, sólo liberista en términos económicos, pero no contraria al monopolio ni sostenedora de la libertad individual de creencias y formas de vida. El neoliberalismo es socialmente conservador y tiende a instaurar un moralismo controlador. Por ejemplo, tiende a levantar la mentira de la protección familiar y religiosa, despojando a las mujeres de sus derechos a decidir sobre sus decisiones en los campos de la elección sexual, si tener o no familia, con quién vivir.

Los tiempos de trabajo, tan importantes para la reflexión socialista del feminismo de hace tan sólo treinta años, hoy presionan las decisiones de las mujeres y los hombres, que se sienten impulsadas a prepararse para competir, mientras producen sin elaborar relaciones de protección colectiva contra patronales siempre menos personalizadas, difíciles de ubicar en el mapa, tendencialmente despojadoras de los recursos comunes.

Vale la pena hoy, desde una mirada progresista de las mujeres, volver a reflexionar sobre la autodeterminación de las personas para que vuelvan a conocer (a reconocer) sus derechos al descanso, la jornada de 8 horas, las vacaciones pagas, el cuidado de las personas mayores y de la infancia a su cargo, el derecho al estudio y a la organización de sus tiempos; eso es, a reflexionar sobre nuestros derechos. La sociedad se ha vuelto dura, teme más que confía en los órganos de estado, que sólo conoce como órganos represivos. En diversos países de América, el ejército está en las calles con funciones policiacas y las policías atemorizan poblaciones, desaparecen personas, criminalizan las protestas.

Las mujeres se sienten solas frente a estereotipos culturales que tardan en transformarse, obligadas a correr del trabajo a la escuela de sus hijos a la casa de su padre enfermo, sin apoyo de redes de afecto amplias, que se han tronchado por la misma desconfianza social. Los roles laborales, sexuales, de comportamiento afectivo y en la creación cultural, en un sistema de relaciones sociales fijas y desiguales que conocemos como relaciones de sexo-género, siguen exigiendo de las mujeres un tiempo enorme. Las relaciones de sexo-género son de hecho una barrera para el descanso y la reflexión de las mujeres y se cruzan con las relaciones de clase y las discriminaciones que acompañan las enfermedades discapacitantes, la edad, la ubicación geográfica y el racismo.

Las diferentes corrientes feministas hoy no han sabido retener a grandes grupos de mujeres organizadas, aunque las más jóvenes reinventan relaciones de solidaridad en pequeños grupos, muy activos, pero atomizados, con dificultades para lanzar una mirada de conjunto sobre la sociedad.

¿Qué hacer, entonces? La pregunta política de siempre.

Las mujeres necesitamos poder elegir cómo vivir el presente e imaginar el futuro. Eso implica sentirnos seguras. Sin embargo, desde que logramos organizadamente leyes sobre nuestros derechos a una vida libre de violencia, la mayoría sentimos que la ley no nos conduce a la justicia. Igualmente, las retóricas sobre el trabajo doméstico compartido, salvo casos de convivencias donde todos los miembros son críticos a los roles de género, en la práctica de las familias heterosexuales sólo sirven para que los hombres tengan instrumentos para pelear la custodia de las hijas e hijos a la hora de un divorcio.

En la vida cotidiana, el incremento de los secuestros de niñas y adolescentes para la trata, de los feminicidios, del acoso callejero, de la violencia simbólica y económica y aún de los embarazos adolescentes repercuten en la posibilidad de un empeño político de las mujeres y en su deseo de perseguir un interés general. ¿Cómo no vivir con pánico ante datos de organismos internacionales que refieren que la mitad de los feminicidios del mundo se comenten en Nuestramérica? Igualmente altos son los índices de abuso sexual, violencia física y homicidios de menores de 14 años, la producción de pornografía infantil y el comercio sexual infantil, la violencia racista contra las niñas y mujeres de los pueblos originarios, la explotación laboral grave, la prostitución forzada y la violencia obstétrica.[1]

¿Qué dicen las feministas acerca de las estructuras de la violencia? Sus aportes relacionan la posibilidad de poner fin a la violencia con la visibilidad de las mujeres, sus necesidades, habilidades, ideas y prácticas con la urgencia de construir la fuerza de las mujeres y la

---

[1] Según datos de octubre de 2016 proporcionados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG) de las Naciones Unidas, en 2014, en 25 países de la región, un total de 2.089 mujeres fueron víctimas de feminicidio. Honduras es el país de la región con el mayor número total de femicidios (531 en 2014), lo cual representa 13,3 femicidios por cada 100.000 mujeres. "Las tasas más altas a nivel regional corresponden a El Salvador y República Dominicana. En términos de números absolutos, Argentina y Guatemala se ubican en segundo y tercer lugar, con más de 200 feminicidios cada uno en 2014", Cfr: http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-378285733. No obstante, según datos de la Organización Mundial de la Salud proporcionados el 25 de noviembre de 2016, la mitad de los feminicidios del mundo se producen en Nuestramérica. En efecto, de los 25 países más violentos del mundo 15 se ubican en nuestro continente. En ellos campea una tolerancia cómplice con la violencia generada contra las mujeres. Brasil, Honduras, Guatemala, México, Argentina y Perú son los países donde se reportan no sólo más feminicidios, sino las maneras más crueles de llevarlos a cabo. Además, no hay que olvidar que el feminicidio, que es el tipo de asesinato que se comete contra las mujeres, niñas y mujeres trans por motivos de género, suele ser la última etapa de una cadena de violencias. La falta de denuncia en las primeras etapas de la violencia es causada por el miedo a la condena social y las venganzas y por la mala atención de las autoridades. Si las mujeres van a pedir apoyo, pero se encuentran con servidores públicos que no las escuchan y las maltratan, no van a denunciar. En México un promedio de 7 mujeres fueron asesinadas a diario entre 2013 y 2015, cifra que en el período de 2001 a 2006 fue de 3,5. Cfr. http://www.infobae.com/america/america-latina/2016/11/25/mas-de-la-mitad-de-los-femicidios-en-el-mundo-se-producen-en-america-latina/

construcción de una sociedad realmente humana, no una sociedad dirigida por la minoría de hombres (el 48% de la población humana) sanos, adultos, con poder económico y alfabetizados (15%), pertenecientes a esos sectores blancos o mestizos de mentalidad occidental que dominan la sociedades nuestroamericanas (7%). ¿Realmente las mujeres queremos seguir siendo gobernadas por una minoría que se autoidentifica con la humanidad entera y le dicta sus reglas?

Sostengo la premura de reconocernos unas a otras; de no confrontar la racionalidad con la emotividad, excluyéndose una a otra; de valorizar nuestros trabajos, nuestra creatividad y nuestras emociones. Para ello busco entender en diálogo con las demás mujeres cómo se ha llegado a este nivel de violencia y el porqué de su impunidad.

Las políticas de la violencia sexual

En *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre géneros entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos,*[2] de 2003, la antropóloga feminista argentino-brasileña Rita Laura Segato planteaba que la violación es una manifestación primaria de la violencia entre las personas: produce la economía simbólica del poder, pues naturaliza la exacción forzada de un servicio (el sexual), y construye el género, la edad, la raza y la clase como sustratos organizativos del sistema, según quién ejerce y quién sufre la dominación. Estos sucede desde tiempos tan lejanos que es fácil confundir la historia de las relaciones de género (y, por lo tanto, de la guerra y de la opresión) con la historia misma de la humanidad. Once años después, en 2014, Rita Laura describió la relación entre esa violencia primaria y la actual esfera político-bélica del mundo, con sus facciones y juegos de alianzas, porque en ella los cuerpos femeninos sufren agresiones siempre más crueles. Desde 2016, las feministas de Argentina a México decidieron manifestarse contra la violencia, denunciar que los feminicidios son crímenes de represión autoritaria de un sistema político no democrático, que la violencia social responde a políticas de domesticación y censura. El 24 A (24 de abril de 2016), en México, fue un movimiento de respuesta de las mujeres a la política estructural de la violencia. Sin partidos, sin reconocimiento de viejas dirigencias, sin grupos divididos por edades, trabajos, jerarquía económica, mujeres que se organizaron entre sí a través de las redes sociales confluyeron desde el Estado de México y varios puntos de la Ciudad capital a una marcha de repudio contra el patriarcado feminicida conservador capitalista. El 8 de marzo de 2017 un paro laboral de mujeres fue aceptado por importantes sectores feministas en Nuestramérica y, por influencia americana, también en varios países de Europa, notoriamente Italia y España.

Las jóvenes feministas que llamaron a estas acciones percibieron que el cuerpo de las mujeres se debilita como resultado de la extrema diversificación de los escenarios de todos los conflictos bélicos actuales, incluidos los de la violencia urbana de las ciudades

[2] Universidad Nacional de Quilmes-Prometeo, Buenos Aires, 2003

nuestroamericanas. El de las mujeres es el cuerpo secundario que el estado dice defender mientras lo abandona, impidiendo que se defina y defienda solo. Un cuerpo cuestionado y encarcelado si ejerce el derecho a la legítima defensa ante una la violación, un cuerpo que no puede decidir sobre su capacidad reproductiva, un cuerpo que no puede desplazarse de un territorio a otro sin quedar a la merced de "una interminable serie de negocios ilícitos" que producen "sumas masivas de capital no declarado".[3]

El cuerpo de las mujeres puede ser mercancía de contrabandos diversos, de tráfico de personas y órganos, vejado por los servicios de seguridad privada, explotado por la prostitución en reductos concentracionarios, golpeado cuando defiende los recursos naturales, explotado en el trabajo servil o esclavo. En las nuevas formas de guerra, es decir en nuestra realidad de permanente conflicto sustentado por corporaciones armadas, donde participan todo tipo de efectivos estatales y "para estatales", los cuerpos constituyen tanto el campo de batalla de poderes en conflicto como el bastidor donde se cuelgan y exhiben las señas de su anexión.[4]

Actualmente, la reconstrucción de los tejidos comunitarios se ha convertido en una acción política urgente, porque "cuando el poder no puede expresarse a través de la ley y del código, utiliza los cuerpos como territorio de inscripción".[5]

A principios de la modernidad –que según Aníbal Quijano se inició el mismo día en que América se convirtió en ese territorio colonial que permitiría la consolidación del capitalismo tal y como lo conocemos- Thomas Hobbes sostuvo que la sociedad se regula en cuanto los seres humanos están determinados por el terror: el miedo es el fundamento mismo del estado que se encarga de reproducirlo.[6] Se trata del fundamento mismo de toda política represiva y conservadora. Ahora bien, toda violencia tiene, en efecto, una dimensión instrumental y una expresiva. Para Segato, en la violencia sexual, la dimensión expresiva es predominante.[7]

¿Acaso la seguridad, entendida como el no tener miedo a la violación y la muerte, puede desatar un vacío de poder y devolvernos al estado natural? ¿Y en las culturas racistas que se sostienen en la idea de ley en América, el estado natural es un lugar no blanco que reproduce formas de vida desligadas de la economía y la educación capitalista?

Rita Laura ya había mostrado cómo en América los estados construyeron desde la Independencia a sus "otros" -las mujeres, los pueblos originarios, los mestizajes no deseados, las poblaciones de origen africanos que se reorganizaron después de la trata en los límites

[3] Rita Laura Segato, *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*, El pez en el árbol, Puebla, 2014, p.45
[4] Ibídem, , p. 38
[5] Rita Laura Segato, *Las nuevas formas de la guerra…, op.cit.*, p. 95
[6] Thomas Hobbes, *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992, o http://bibliotecasolidaria.blogspot.mx/2013/08/leviatan-thomas-hobbes.html
[7] *Las nuevas formas de la guerra…, op.cit.*, p. 96

de la organización colonial –[8], por lo cual no pueden terminar de reconocerse ni regularse con base en una justicia que abarca a toda su ciudadanía. En este sentido, en América, salir del estado de terror implica una revisión del pacto sexual en relación con la violencia racista, que en última instancia ha sido provocada por ese mismo pacto sexual, sea como iniciador de todas las jerarquías sociales sea en términos de la mayor *violabilidad* de las mujeres de los grupos humanos construidos como vencidos u "otros" de sí, extranjeros y amenazadores. La violación no es, nunca, "una anomalía de un sujeto solitario, es un mensaje pronunciado en sociedad".[9] La violación de una mujer *racializada* es una reafirmación del racismo, a la vez que es una reafirmación del sexismo.

El terror hace brotar imaginaciones, ficciones que conducen a los seres humanos a pensamientos de sumisión: el poder como violencia produce "esa cosa" – que Hobbes identifica con la guerra, pero que según Coleman y Segato es la violación- que es "un poder común cuya función es mantenerlos en un estado de miedo y dirigir sus acciones hacia el beneficio común".[10] La función imperativa del miedo implica el autoritarismo de la ley y de la moral; quien desobedece debe ser reconducido a la razón mediante una intimidación. El miedo a la violación de las mujeres supone su aceptación de la protección masculina y produce el temor a liberarse de la protección cuando se vuelve opresiva. La violación origina por lo tanto el espacio de la no libertad, entendida como autonomía personal y de grupo sexual.

Sin embargo, en la actualidad la crueldad feminicida que acompaña la violación en muchos casos no permite la sobrevivencia, por lo tanto dirige un mensaje de miedo general. El hambre extendido, la construcción y venta de armas, las guerras que se suceden sin detenerse, las violaciones y feminicidios de trabajadoras y de refugiadas en los campamentos y barrios de acogida, las ciencias dedicadas a la producción bélica, el trabajo convertido en una obligación de competitividad contra todos y contra los propios deseos, atentan contra cuerpos y vidas concretas.

Estado y racismo sexista. ¿Ley versus justicia?

¿Qué significa para la liberación femenina el recrudecimiento de las violencias políticas, en particular las guerras –de todo tipo, declaradas y no, de país a país, civiles y entre sociedad y formas delincuenciales-[11] que se llevan a cabo con cada vez mayores pérdidas de vida y

---

[8] Rita Laura Segato, *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Prometeo, Buenos Aires, 2007

[9] *Las nuevas formas de la guerra…, op.cit.,* p. 97

[10] Thomas Hobbes, *op.cit.*, capítulo 17, p.135. En relación con el miedo como fundamentación del estado en Hobbes, cfr. a Carlo Ginzburg, "Miedo, reverencia, terror: releer a Hobbes hoy", en *Miedo, reverencia, terror. Cinco ensayos de iconografía política*, Contrahistorias, México, 2014

[11] De manera un tanto polémica voy a nombrar "guerras" a todos los conflictos armados, pues se trata de batallas y agresiones libradas entre estados soberanos, grupos poblacionales de un mismo país, agresiones

bienes de las poblaciones indígenas, negras, de las clases urbanas pauperizadas y de los sectores medios inconformes? ¿Qué significa la impunidad de los hombres que agreden sexualmente a las mujeres hasta provocarles la muerte? ¿Cómo lograr en un sistema de agresiones múltiples el indispensable cambio de las formas de relación para que no pasen por la apropiación del ejercicio de la sexualidad, reconociéndolo en todos los casos como un acto voluntario?

Como feminista, yo no confundo la reivindicación de los derechos humanos de las mujeres con la liberación de las mismas; una ley o un conjunto de normas no nos liberan, menos en climas de cinismo y doble discurso, donde el estado promulga leyes siempre más puntuales y facilita al mismo tiempo que los cuerpos de las mujeres sean convertidos en mensajes, en debilitados territorios o en marcas de lo que puede dejar pasar para atraer e institucionalizar la criminalidad del poder con la que se confunde.

El recuento de poemas que constituye una narrativa de la realidad escrito por Sara Uribe, *Antígona González*,[12] vuelve a poner el acento sobre la ley que no produce justicia. La heroína que encarna la resistencia a la ley del autoritarismo, Antígona, en esta historia es una mexicana que busca a su hermano Matías para darle sepultura, ya que ha desaparecido durante un viaje en bus entre una ciudad y otra. Las instituciones les responden desde una legalidad que impide que ella encuentre el cadáver. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) reconoce que en los últimos 20 años la situación legal de las mujeres ha mejorado sostenidamente en la región. No obstante, este avance es heterogéneo e insuficiente, deja ver la debilidad institucional (y la falta de voluntad) para frenar la violencia contra las mujeres, la impunidad masculina y la desigualdad social-sexual.[13] Los cambios en las legislaciones no han tenido una contraparte en la educación ni en los medios que inciden en los cambios de mentalidad acerca de la humanidad plena de las mujeres -en particular si son pobres, tienen discapacidades, pertenecen a naciones hostigadas por el estado en el que viven, son lesbianas o disidentes de una sexualidad monogámica, no son laicas liberales o profesantes de una religión reconocida o si sufren una racialización que las expone a la discriminación y la excesiva

sistemáticas contra la población desarmada por grupos armados (delincuenciales, policiales, militares y paramilitares), miembros de familias enfrentadas al margen de la ley y el control estatal, que se desarrollan mediante la destrucción sistemática de las personas (mujeres, infantes, personas ancianas, hombres) y los bienes de quien es definido -para legitimar la agresión- como "enemigo". Toda guerra tiene un propósito: imponer condiciones a quien es derrotado. ¿Qué propósito tiene violentar a la población civil? Se estima que el 90% de las víctimas de guerra están entre los civiles de a pie, la mayoría de ellos mujeres y niñas/os. En la actualidad, ningún conflicto armado en América ha sido declarado una guerra, no obstante el impacto de la violencia delincuencial, policiaca, estatal o de grupos económicos que tienden a la desestabilización de las economías planeadas para las mujeres –civiles o combatientes en los grupos armados- reviste la constante de la tortura por violación si cae en manos "enemigas".

[12] Sara Uribe, *Antígona González*, Sur +, Oaxaca, 2012

[13] En marzo de 2015, presentó un informe en Nueva York para evaluar la aplicación de la Plataforma de Acción de Beijing.

sexualización. En el campo de las artes, al que yo pertenezco como escritora, la situación es vergonzosa: menos del 4% de los espacios museográficos son dedicados a la exposición de obras de mujeres, apenas el 24% de las personas que se dedican a las artes son mujeres, los premios literarios son mayoritariamente entregados a hombres y éstos copan las publicaciones de editoriales estatales y comerciales, y a pesar de que el 90% del estudiantado en historia del arte sea femenino, el 70% de los críticos de arte son hombres.

Ahora bien, las acciones contra la violencia y la discriminación de las mujeres por parte del estado y sus agentes, podrían implicar un cambio en la participación de la sociedad, transformarían su inercia educativa hacia la violencia. No considero los derechos humanos de las mujeres como un sinónimo –ni siquiera un equivalente- de las políticas feministas, pero su defensa equivale a una acción educativa contra el control de la libertad femenina que se ejerce con la violencia.

Si se soslaya la importancia de la defensa de los cuerpos femeninos es porque éstos son símbolos no solo de dominación sexual, sino también de anclaje territorial y representatividad comunitaria. Son la parte no armada de la existencia. Símbolos de continuidad, cuando no receptáculos de identidades nacionales y de grupo. La incrementada crueldad contra los cuerpos de las mujeres y los cuerpos de niños y ancianos feminizados tiene que ver con la voluntad de subrayar una autoridad que ya nadie detenta de forma segura y que el estado neoliberal y militarista no quiere ejercer de forma igualitaria.

En la continuidad del racismo colonial, pervive el miedo a los diferentes pueblos y nacionalidades americanas que se manifestó al terminar los procesos de independencia a principios del siglo XIX. Los grupos de poder de origen colonial en América sostuvieron la independencia política del estado y no de las naciones, suscribiendo un pacto sólo con parte de ellas. En 200 años de vida política independiente, fue hasta el levantamiento armado del pueblo nasa organizado en el Quintín Lame, en 1973, cuando se tomó en serio la urgencia de superar las formas de relación entre los grupos de personas construidos por 300 años de agresiones, resistencias, genocidios, reorganizaciones, cimarronajes, colonizaciones, mestizajes, retiros, porque la sociedad blanca –y blanquizada, que no mestiza- retuvo el miedo al otro, entendido como aquel que por su historia, su cuerpo o su economía rompe con un orden estatal de tipo lineal que se desplaza de la colonialidad a la modernidad, al progreso y, finalmente, al desarrollo. La lucha contra el racismo se inicia con la política nasa que se impone al estado colombiano y se irradia sobre la organización de pueblos y nacionalidades circunvecinas.[14] Se refuerza en 1994 con la aparición de un

[14] Manuel Quintín Lame nació en San Isidro, en el Cauca, en 1880. Provenía de una familia de terrajeros (trabajadores indígenas que pagaban el arriendo de sus propias tierras con trabajo) proveniente del resguardo indígena de Lame. Se formó una idea de la economía indígena por su experiencia y durante el destierro en Panamá. Escribió un libro fundamental "en defensa de mi raza" que generó un pensamiento de liberación moderno, no ancestral ni tradicional, del pueblo nasa y precipitó su organización política: *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas,* Comité de Defensa del Indio, Bogotá, 1971. Y posteriormente, *Las luchas del indio que bajó de la montaña al valle de la "civilización,* Comité de Defensa del

ejército de pueblos mayas que reivindica en el sureste mexicano la figura y la política agraria de un general nahua de principios del siglo XX, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

El planteamiento del EZLN de que María de Jesús Patricio, médica tradicional nahua de Jalisco, represente a los pueblos de México en las elecciones presidenciales de México en 2018 responde a esta rebelión contra la continuidad de las políticas racistas del estado, que invariablemente son también políticas sexistas y clasistas. El Congreso Nacional Indígena (CNI) realizó una consulta en los pueblos y comunidades para elegir a su candidata, porque "Es el tiempo de la dignidad rebelde, de construir una nueva nación por y para todas y todos, de fortalecer el poder de abajo y a la izquierda anticapitalista, de que paguen los culpables por el dolor de los pueblos de este México multicolor".

Es importante analizar que en ningún momento CNI y EZLN se dirigieron contra un partido, sino contra la manera de organización racista y sexista del estado. Aún contra el feminismo que se ha infiltrado en sus instituciones.

En efecto, la superación del orden sexual colonial está en juego desde mediados del siglo XX. Desde la década de 1970 en Nuestramérica revivió un feminismo urbano, de sectores medios, mestizos o blanquizados. En casi cinco décadas, las corrientes feministas que se desprendieron de un reclamo de visibilidad política y libertad sobre el propio cuerpo han sido bastante insensibles a las acciones y los pensamientos diversos de las mujeres organizadas de todas las nacionalidades originarias del continente.

Los reclamos de las feministas urbanas han desatado resistencias que el orden estatal-social debe disfrazar de reconocimientos (por presión internacional, por obediencia a una corrección política que no siente, etc.). Sin embargo, no les proporciona defensa, porque les teme tanto o más que al reconocimiento de la heterogeneidad nacional. El actual orden sexual, según las feministas xinkas de Guatemala y aymaras de Bolivia, tiene un componente mixto, ancestral y colonial, que ha dado pie al patriarcado actual, nacido del entronque de la misoginia y androfilia ancestrales con la opresión cristiana colonial de las mujeres, en particular de las mujeres vencidas, visualizadas como botín; según algunas estudiosas de la colonialidad del poder, en particular la argentina en Estados Unidos María Lugones, el sistema sexual no fue patriarcal en América sino hasta la invasión colonial; mientras que para

Indio, Bogotá, 1973. Postula tanto una idea de liberación indígena como la de resistencia indígena, sin contraponerlas, sino rescatándolas ambas para momentos políticos diferentes. Asimismo, no niega que por momentos se puede luchar dentro del marco de la ley, cuando ésta es respetada por el sistema que la impone. Cuando la ley no es respetada, sin embargo, los pueblos indígenas pueden postular una ruptura con el estado. En 1973, el pueblo nasa se levantó en armas y asumió el nombre de Quintín Lame para su organización. Dicha organización inspiró la formación del ECUARUNARI, que representa a los indígenas de las sierras ecuatoriana y que en 1986 concluyo en la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), cuyo objetivo es ""lograr la unidad de las diversas organizaciones indígenas que aisladamente luchaban por sus derechos, así como para armonizar y compatibilizar las demandas históricas y la lucha frente al Estado Uninacional Ecuatoriano, sus gobiernos y autoridades de turno".

muchas organizaciones de mujeres de diversos pueblos es un orden dual, que se ha pervertido con la invasión, la colonia y la modernidad.

Organización de la violencia sistemática y urgencia de políticas de liberación

Hoy existe una violencia constante, reforzada por todas las formas de represión de los movimientos sociales por parte de los agentes del estado, y también activa en las organizaciones delincuenciales y en la organización de la vida familiar, contra las mujeres. No ha disminuido con el ingreso de las mujeres al mercado laboral asalariado ni con las leyes que supuestamente deben garantizarles la superación de las discriminaciones y el derecho a una vida sin violencia. Los narcotraficantes colonizan las zonas indígenas donde la división de género es bastante igualitaria e imponen su acción patriarcal contra los cuerpos de las mujeres que se resisten a la violación,[15] así como la policía mexicana viola a las mujeres que toman presas en las manifestaciones políticas de resistencia al despojo de tierras.[16]

Tener un cuerpo identificado como de mujer, o de persona negra, o de indígena, o de colonizador (blanco caucásico, en el caso de América) no ubica al sujeto en el mismo nivel de respuesta ante el miedo y la organización social. "Nos tienen miedo porque no tenemos miedo", reza la canción de Liliana Felipe coreada en las marchas por las mujeres en resistencia contra el golpe de 2008 en Honduras, o en México, o en Colombia: implica un verdadero desafío al sistema republicano, heredero de una idea de estado cuyo pacto fundador es la amenaza de violar a todas las mujeres de un grupo nacional para generar la ficción creída y reproducida de "la cosa" que da miedo.

Tener un cuerpo con marcas sexuales y fenotípicas jerarquizadas en América construye sujetos que se confrontan de diversas maneras al miedo y al acceso y uso de los servicios del estado. Cuando las mujeres rechazan la superioridad del individuo masculino se reapropian de su corporalidad y buscan el fin del protectorado que los hombres ejercen sobre ellas. El sistema, que por motivos de políticas del desarrollo -que le son propios- se ve en la obligación de producir leyes de igualdad entre hombres y mujeres y leyes que castigan la discriminación racista, en los hechos no actúa contra la apropiación por algunos sectores de la sociedad de los elementos discriminadores del poder jerárquico. Los hombres blancos dominan a las mujeres blancas, que dominan a los hombres indígenas y negros que dominan a las mujeres

[15] Por supuesto, estoy pensando en las violaciones de las mujeres guarijías por los narcotraficantes de Chihuahua, pero también ha sucedido por parte de grupos delincuenciales y paramilitares contra las mujeres wayuu de Colombia, en el Chocó y por las acciones de una guerrilla violentamente racista como lo fue Sendero Luminoso en la Amazonía peruana, y en muchas otras zonas de América, incluyendo Canadá y Estados Unidos.

[16] El caso de la represión del movimiento campesino de defensa de las tierra en Atenco, en 2006, es paradigmático. Todas las mujeres presas por los órganos represivos del estado fueron violadas. Esta dinámica se produce también en Guatemala, Honduras y otros países. El 25 de febrero de 2015, en México, la policía federal volvió a violar como acto de represión a 4 maestras que participaron en una manifestación por sus derechos salariales en Acapulco.

negras e indígenas, a la vez que los hombres blancos inventan estéticas narrativas que convierten su violación en un cuento de amor[17] y determinan características de sensualidad que vuelven violables a todas las mujeres, según su tipo físico y el poder de los hombres de su comunidad.

Por supuesto, para el ejercicio de la violación existen dinámicas culturales que difieren de un pueblo a otro, pero todas actúan a nivel económico, psíquico y social para la objetivación del cuerpo de las mujeres, construyendo la idea de que ellas "pertenecen" a alguien y que su violación es un robo, una ruina o una devastación de la propiedad de un hombre o una sociedad, nunca una violencia política en contra de ellas. Sólo así se entiende por qué la policía mexicana viola a las mujeres que se manifiestan socialmente, por qué no actúa contra las redes de tráfico de mujeres y niñas para el trabajo sexual esclavo, por qué la represión racista contra las mujeres de los pueblos originarios pasa por la violación, el rapto y la esterilización forzada.

La normalización de la violencia contra las mujeres

Al entrevistarse con presos por violación en una cárcel de Brasilia, Rita Laura Segato llegó a la conclusión de que el violador es un hombre cualquiera que ha captado una información difusa sobre las mujeres, sobre la moral y sobre el castigo. No es un psicópata, es un hijo, padre, transeúnte que castiga o se venga de que una mujer se encuentre físicamente lejos de la protección activa de otro hombre. Es un hombre que responde a la construcción de los géneros sexuales generados por el primer contrato sexual, el que hace de la violación el crimen que funda la ley. Es un hombre genérico que actúa "contra una mujer genérica que salió de su lugar, esto es, de su posición subordinada y ostensiblemente tutelada en un sistema de estatus." [18]

Ahora bien, los violadores de Brasilia son hombres mestizos blanquizados que no se reconocen en una nacionalidad con vínculos solidarios y con sus propias normas y construcciones de género ni responden a organizaciones comunitarias; no obstante, y a sabiendas de que los datos que se recopilan sobre los hombres presos están atravesados por diversas interpretaciones racistas y de discriminación de clase, los datos que arrojan muy diversas entrevistas realizadas por mujeres a violadores (es interesante notar que muchas han sido realizadas por novelistas que quieren entender la psicología de sus personajes

[17] Leí esta interpretación de los mitos fundadores de las naciones mestizas en Sueli Carneiro, quien en su artículo fundamental "Ennegrecer el feminismo", recupera a Ángela Gillian cuando sostiene "la gran teoría del esperma en la formación del estado nacional. Sueli Carneiro dice entonces que la "democracia racial latinoamericana" esconde que: "1. el papel de la mujer negra es rechazado en la formación de la cultura nacional; 2. la desigualdad entre hombre y mujer es erotizada; 3. y, la violencia sexual contra las mujeres negras ha sido convertida en un romance". http://www.unifem.org.br/sites/800/824/00000276.pdf

[18] Rita Laura Segato, *Las estructuras elementales de la violencia*, Ob. Cit., p.31

masculinos) revelan los mismos rasgos de rechazo a la autonomía de las mujeres, a su sociabilidad y su sexualidad, que reporta Rita Laura. "El mero desplazamiento de la mujer hacia una posición no destinada a ella en la jerarquía del modelo tradicional pone en entredicho la posición del hombre en esa estructura, ya que el estatus es siempre un valor en un sistema de relaciones".[19]

La estructura que fija y otorga derechos a quien domina y despoja a quien es dominada es la estructura del sexismo que el sistema neoliberal ha convertido en suya propia. Nos urge confrontar la lógica que subyace a la sumisión de las mujeres, la naturaleza y los pueblos. Esta lógica es la de la explotación, es la razón del dinero y la conveniencia económica. Las relaciones de sexo-género, que son jerárquicas y construyen la justificación argumental del derecho de los hombres a ejercer violencia, son el modelo de toda lógica de la explotación.

¿Pueden las mujeres –entendidas como un sujeto político de transformación colectiva- liberarse sin acabar con los sistemas de género que invariablemente instauran jerarquías sexuadas, donde los hombres se constituyen como el polo jerárquico a expensas de la subordinación de las mujeres (y de los intersexuales, generalmente feminizados por el pacto sexual que organiza el estado)?

Sinceramente creo que no. Al tocar el tema de la violación en la formación de los estados modernos, plurinacionales pero racistamente jerárquicos, se toca un núcleo duro en las relaciones humanas, a nivel horizontal, entre compañeros de las opresiones de raza y clase, y vertical, entre opresores y oprimidas.

Es un tema que ha ocupado a la mayoría de las feministas socialistas y a las mujeres de los partidos políticos de izquierda a los largo del siglo XX: si las mujeres no son respetadas, y tomadas en consideración como co-creadoras de la sociedad humana, toda la construcción ideológica de la igualdad se cae. Sin embargo, someter a las mujeres es un mandato patriarcal indiscutido en la izquierda: "La idea de mandato hace referencia aquí al imperativo y a la condición necesaria para la reproducción del género como estructura de relaciones entre posiciones marcadas por un diferencial jerárquico e instancia paradigmática de todos los otros órdenes de estatus -racial, de clase, entre naciones o regiones".[20]

Si las formas de violencia contra las mujeres conforman un precepto jerárquico entre las personas, éstas estarán en un límite poco claro entre lo legal y lo ilegal (no lo justo y lo injusto), conformando un modelo indigno para el funcionamiento de las instituciones: imponen acciones reprobables cuyo resultado es que el poder se mantenga. Fundan y sostienen su norma, su ideología y su organización, por lo tanto el estado legisla en su contra, pero no las detiene, pues no transforma la educación por la cual la diferencia sexual se organiza y se reproduce como desigualdad sexual. El sistema, entonces, normaliza la violencia contra las

[19] Ibídem, p.31-32
[20] Ibídem, p.13

mujeres, manda estudiar si responde a causas fisiológicas, la justifica a través del comportamiento de las víctimas, le otorga una inmutabilidad histórica afirmando que existe desde siempre y en cualquier lugar, lo cual es simplemente falso, en cuanto la violencia es el producto de relaciones históricas de poder.

La subversión feminista de la práctica política del orden sexual

El orden sexual es una práctica política que utiliza una simbolización disciplinadora y encubridora, que cambia según los procesos de convivencia entre las personas y que, dependiendo de las culturas y los tiempos, adquiere nombres que pueden ser reconducidos a los conceptos de "mujer", "hombre", en ocasiones "mujeres heterosexual", "mujer no heterosexual", "hombre hetero", "hombre no hetero", "intersexual", etcétera.

Las miradas reflexivas que Segato lanza sobre el fenómeno de la violencia en la cultura colonizada por el mandato de violación del patriarcado global (el construido por las normas cristiano-capitalista-coloniales, que ha dado pie a una globalización del patriarcado) ofrecen un margen para la liberación de las mujeres, así como su estudio sobre las nuevas formas de la guerra previene de la destrucción del proyecto popular a manos de la criminalidad institucionalizada.

¿Liberación de la racialización, la fuerza, la edad, el poder de sus allegados masculinos en la estructura de clases, que las construyen como sujetos violables y, consecuentemente, desaparición del género junto con el mandato patriarcal? ¿Liberación de los elementos violentos que erigen las relaciones entre mujeres y hombres como necesariamente jerárquicas, convirtiéndolas en el arquetipo de todas las demás jerarquías? ¿O liberación como proceso –periodo y acción- de deshilado de las tramas de la opresión y posibilidad de retejer las culturas -diferentes, no sometidas ni equiparadas ni paralelas a la de los hombres, sino simplemente otras, como otras son una para la otra la cultura mapuche y la singalés, sin estar en relación de recíproca conflictividad?

Esta última interpretación de la liberación es la que más me agrada porque me permite imaginar cómo nos vamos a deshacer de la idea que los seres humanos nos agrupamos por temor, como pretende el *Leviatán* de Hobbes, un conservador aterrado por la desaparición de la monarquía. Es decir, nos permite una política contraria a la idea que el control es necesario y que debemos creer en la linealidad de un proceso de destrucción (humana, ambiental, de culturas) que se celebra como progreso.

Más allá de la mera simbolización del derecho a vivir sin violencia y de la reflexión irónica sobre el lugar con que las personas y las comunidades han sido identificadas, podemos construir políticamente un horizonte de liberaciones posibles. Postulo el carácter progresista de las utopías y quisiera detenerme en la importancia de la superación de los conflictos racistas por medio del diálogo de todos los sectores de mujeres involucrados en la imaginación del horizonte de una(s) sociedad(es) no racista(s).

Actualmente, a pesar de las violencias y los escenarios de control de los cuerpos femeninos, las sociedades por efecto de la crítica feminista al "contrato sexual" están desplazando la idea que las mujeres y los hombres existen en sí como objetos y posesiones. Empezamos a vernos como sujetos históricos que producen símbolos, bienes, trabajos y afectividades. Descubrimos que no hay sólo mujeres y hombres, sino personas transexuales, intersexuales y que se niegan a una definición. Las nuevas identidades corporales e históricas nos ofrecen un horizonte de liberación de las normas de género y vuelven posible el fin del mandato violatorio para que los hombres se reconozcan entre sí como tales. Con más razón, desde este mirador de esperanzas, urge la elaboración de proyectos políticos desde la cotidianidad (como la comuna unida por lazos de reciprocidad simétrica propuesta por Agnes Heller en la década de 1970) y la circulación de ideas entre mujeres que se rebelan a la segregación por clases, racializaciones y edades, capaces de comparar los sistemas de opresión que viven y de aprender unas de otras (la apuesta por el diálogo). Sin estas nuevas políticas no hay salida de la violencia contemporánea.

Formar comunas o micromundos plurales, concebidos por Agnes Heller como espacios de convivencia que pueden sustituir a la familia tradicional autoritaria y liberar las sexualidades,[21] está en concordancia con una educación que le apuesta al diálogo. En *Feminismos desde Abya Yala*, yo intenté actuar el diálogo como una posibilidad de conocimiento recíproco no vertical. El fin de la imposición de un solo modelo de familia y el constante intercambio de saberes en la convivencia apuntan al fin de la obediencia a los mandatos.

Para ello considero asumir la territorialidad del cuerpo y la corporalidad del espacio de convivencia, presente en la idea de cuerpo-territorio muy finamente tejida por el colectivo feminista xinka de la Montaña Xalapan, en Guatemala, que Lorena Cabnal resuelve en una imagen: "Nos negamos a hablar de armonización con la Madre Tierra si no existe una relación armónica entre las mujeres y los hombres. Planteamos que defender un territorio-tierra ancestral contra las 31 licencias de exploración y explotación de minería que están planteadas sin defender los cuerpos de las mujeres que están viviendo la violencia sexual, es una incoherencia cósmica y política".[22]

La protección del cuerpo territorio de las mujeres contra la violencia que crea jerarquías implica el fin del silenciamiento de las mujeres y el ocultamiento de la historia moderna de las nacionalidades indígenas como una estrategia para perpetrar delitos de lesa humanidad. Las antropólogas, activistas de derechos humanos, sociólogas, abogadas y feministas involucradas en la denuncia y esclarecimiento de los delitos de feminicidio y

---

[21] Agnes Heller, *La Revolución de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1977, p.43

[22] Lorena Cabnal, "Defender un territorio de la minería sin defender a las mujeres de la violación es una incoherencia", en *M4 Movimiento Mesoamericano contra el Modelo extractivo Minero*, Guatemala, 24 de mayo de 2013, http://movimientom4.org/2013/05/defender-un-territorio-de-la-mineria-sin-defender-a-las-mujeres-de-la-violencia-sexual-es-una-incoherencia/

violación de las mujeres en México estudian cómo el silenciamiento de estos delitos en el marco de la "guerra al narcotráfico" responde a la invisibilización continuada de los que le pasa y le ha pasado a las mujeres a lo largo de la historia patriarcal. Hacer historia es ver las prácticas de violencias extremas contra las mujeres en el marco del contrato sexual, visualizar los elementos estéticos, morales y jurídicos de enseñanza a la agresividad de los hombres contra las mujeres. Nos abre a una pedagogía feminista del desvelamiento de los tabúes para considerar el fin de la organización social que se sostiene en el terror al otro.

Las experiencias y reflexiones de las mujeres latinoamericanas sobre las violaciones en contexto de guerra y represión política llevadas a cabo por las guatemaltecas, hondureñas, colombianas y mexicanas, sirven para entender que no hay un lugar neutro, "políticamente correcto o aséptico", como dice la abogada guatemalteca Andrea Diez, para que las mujeres nos involucremos en una red discursiva o en una práctica política feminista sobre la sexualidad. Si nos asumimos como personas con una mirada crítica ante las violaciones y torturas sexuales, defensoras de los derechos de las mujeres ante estos crímenes de lesa humanidad, no debemos creer que sea posible hablar de temas sexuales guardando nuestro propio sexo y sexualidad en el bolsillo para trabajar sobre la sexualidad de otras.

Contra las guerras, políticas de mujeres

Cuando hace treinta años estudiaba las transformaciones de las conductas femeninas impulsadas por el conflicto socio-militar en El Salvador para mi tesis de doctorado, me di cuenta que la guerra no desaparece el tiempo-espacio cotidiano, porque refuerza la masculinidad del derecho. En la guerra, las mujeres no pueden hacerse sujetos de su vida política ni obtienen poder, ni siquiera cuando adquieren niveles de mando, únicamente se masculinizan. Entendí entonces que, como lo expresan los estudios de Agnes Heller, la cotidianidad no se capta mediante el análisis empírico porque se distingue de la eternización ahistórica de la vida, ya que tiene que ver con la reivindicación de un cuerpo a defender como el propio territorio, con el cual y sobre el cual se ejerce el respeto y se construyen las relaciones con la libertad. Una idea que tres décadas después abarcaría Lorena Cabnal: la vida cotidiana es realización, es espacio de transformación y es el lugar donde leer la realidad.[23]

Considero importante que las mujeres que se dedican a la política hoy desde una perspectiva ecológica, de construcción de la paz social, de reflexión sobre el consumo, el trabajo y el bienestar, revisen los pactos sociales que fundan las relaciones humanas, mediante el diálogo entre mujeres. Dialogar entre mujeres que han sido diferenciadas por sus lenguas, economías y lugares de residencia, trabajo y representación, por sus estudios y protección legal implica haber visualizado, denunciado y decidido entre mujeres resistir

[23] Ver Agnes Heller, *Más allá de la justicia*, Crítica, Barcelona, 1990, pp. 353-397

(para acabar) con las jerarquías racistas, de clase y de condición física que el contrato sexual ha elaborado para mantenernos separadas.

El estudio de la realidad cotidiana de las mujeres en Nuestramérica sirve para leer los contextos de guerra al que nos lleva el pacto sexual que se sostiene en el terror. Es fundamental para todas aprender que la guerra es un espacio-tiempo donde se exacerban prácticas cotidianas que la cultura patriarcal normaliza: la guerra no inventa las violaciones, no inaugura los feminicidios ni improvisa la crueldad. La guerra es cotidianidad exacerbada.

En *Tejidos que lleva el alma. Memoria de las mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual durante el conflicto armado*,[24] una investigación participativa y horizontal con mayas queqchies, mam, chuj y kaqchikeles, coordinada por Patricia Castañeda y Amandine Fulchiron, junto con el Equipo de Estudios Comunitarios y Acción Psicosocial y la Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas, se lee cómo las violaciones se inscriben dentro de la normalidad, tomando en cuenta que en toda cultura patriarcal los hombres consideran tener derecho a poseer a una mujer que les provea de servicios sexuales y se justifican apelando a un imaginario social según el cual la violación responde a supuestas "necesidades biológicas". Estas violaciones se exacerban cuando las mujeres pertenecen a pueblos originarios, en cuanto el imaginario social normaliza con la misma fuerza la sumisión, explotación y menosprecio de las culturas no occidentales de América. La violación de una mujer indígena, desde este parámetro, es doblemente normalizada.

En todo conflicto -como la Guerra al Narcotráfico, la represión de la protesta social, la imposición del extractivismo en territorios autónomos, la territorialización de la trata y la persecución de las y los migrantes en México -,[25] los hombres seguirán haciendo en tiempo de guerra lo que hacían en tiempo de paz: seguirán asociando la violación, las torturas sexuales y el asesinato de mujeres al ámbito de lo privado y no a lo público, pero inscribirán sus actos en un doble discurso que implica que los soldados tienen derecho al desahogo y

[24] F&G Editores, Guatemala, 2009

[25] La "guerra contra el narcotráfico" fue el instrumento de dominio a través del terror que implementó Felipe Calderón durante su periodo presidencial. Agravando los asesinatos y las desapariciones forzadas logró una fuerte despolitización social a través del miedo a la represión generalizada. Al terminar el mandato del segundo panista al frente del ejecutivo la cifra de desaparecidos en el país superó las 14 mil personas, según cifras oficiales. Desde diciembre de 2012, en la etapa de Enrique Peña Nieto la problemática persiste y parece no tener fin. Ver: Federico Mastrogiovanni, *Ni vivos ni muertos. La desaparición forzada en México como estrategia de terror*, Grijalbo, México, 2014. De acuerdo a estimaciones, de seguir con esta tendencia, al terminar el actuar gobierno en 2018, Peña Nieto podría alcanzar los 50 mil o más desparecidos. Los hechos ocurridos la noche entre el 25 y el 26 de septiembre de 2914 en Iguala, con el asesinato de 6 personas y la desaparición de 43 normalistas de la normal rural de Ayotzinapa, permitieron que el fenómeno de la desaparición forzada se posicionará con mayor fuerza en la atención de la sociedad, convirtiéndose en la fotografía que enmarca la realidad del país. Al ser estos desaparecidos todos hombres, no se relaciona la desaparición forzada con la violación, las torturas sexuales y el asesinato de mujeres por ser mujeres que desde 1993 vienen denunciando las madres de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez y, luego, las madres y familiares de todo el país.

el placer en recompensa de todos los esfuerzos que hacen en nombre del pueblo, para el honor de la nación, en nombre de la justicia.

Dado que las y los responsables de aplicar la ley contra los delitos que se comenten en tiempos de paz y de guerra comparten los prejuicios sobre la sexualidad y el sexo de las mujeres violadas, torturadas y asesinadas, es muy importante que las políticas de las mujeres asuman una posición feminista y produzcan contra-discursos culturales que permitan resignificar políticamente la violación sexual, leerla como un problema de autoritarismo y plantearlo como un asunto estratégico. Sólo así la violencia social que se inaugura con la violación podrá ser destejida y podremos empezar a vivir, ensayándola, una socialidad que no se sostiene en la opresión.

Como dice Lorena Cabnal, "a lo largo de la historia, las mujeres indígenas se han rebelado contra las opresiones del despojo y del saqueo y las formas de violencia contra sus cuerpos. Son numerosos los testimonios de resistencia: desde las abuelas y bisabuelas contra las formas de dominación colonial, hasta las contemporáneas, que colocan su cuerpo en la línea frontal del ataque para defender la vida".[26] Hablar de esta historia, no silenciar la historia de ningún grupo que hace política de su "entre mujeres", construye el camino de la superación de las sociedades generizadas, eso es el fin del sistema que se sostiene y reproduce el terror a la violación como sistema de construcción de jerarquías.

[26] Lorena Cabnal, "De las opresiones a las Emancipaciones: Mujeres indígenas en defensa del Territorio-Cuerpo-Tierra", *Pueblos. Revista de Información y Debate*, Euzkadi, tercer trimestre de 2014, http://www.revistapueblos.org/?p=18835



Imagen tomada de: Códice de Tlatelolco, estudio preliminar de Perla Valle. México: INAH-UAP, 1994.

Colonización lingüística y subversión decolonial nahua en el siglo XVI

Colonização linguística e subversão decolonial Nahua no século XVI

Linguistic colonization and Nahua decolonial subversion in the 16th century

Tesiu Rosas Xelhuantzi
Doctor en Historia, Doctor en Estudios Latinoamericanos
Profesor en el Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
tesiurosas@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-8557-2977

Resumen: La colonización política de las Américas en el siglo XVI fue acompañada de una temprana colonización lingüística. Mientras que la colonización política lograría instaurar algunos focos hegemónicos en forma temprana, en cambio la colonización lingüística encontraría resistencias indígenas al interior del campo del pensamiento y la lengua. En forma sublime y bajo una figura retórica aparentemente cristianizada, algunos sectores indígenas gestarían discursos críticos decoloniales. En un contexto trilingüe latín-castellano-náhuatl, los intelectuales indígenas del Colegio de Tlatelolco se ubicarían en un espacio de en-medio, o nepantla epistémico, en el que lograrían entrar y salir del discurso colonial-decolonial.
Palabras clave: lengua imperial, nepantla, apropiación epistémica, Colegio de Tlatelolco, siglo XVI.

Resumo: A colonização política das Américas no século XVI foi acompanhada por uma colonização linguística precoce. Enquanto a colonização política poderia estabelecer alguns focos hegemônicos nos estágios iniciais, por outro lado, a colonização linguística enfrentaria resistências indígenas no campo do pensamento e da linguagem. Em forma sublime e sob uma figura retórica aparentemente cristianizada, alguns setores indígenas gerariam discursos críticos decoloniais. Em um contexto trilíngue latino-castelhano-náhuatl, os intelectuais indígenas do Colegio de Tlatelolco estarão localizados num espaço de meio, ou nepantla epistêmico, nos quais eles poderiam entrar e sair do discurso colonial-decolonial.
Palavras-chave: linguagem imperial, nepantla, apropriação epistêmica, Colegio de Tlatelolco, século XVI.

Abstract: The political colonization of the Americas in the sixteenth century was accompanied by an early linguistic colonization. Whereas political colonization could establish some

hegemonic foci in early stages, linguistic colonization would encounter indigenous resistances within the field of language and thought. In sublime form and under an apparently Christianized rhetorical figure, some indigenous sectors would generate decolonial critical discourses. In a trilingual Latin-Castilian-Nahuatl context, the indigenous intellectuals of the Colegio de Tlatelolco would be located in an "in-the-middle space", or epistemic nepantla, in which they would be able to enter and leave the colonial-decolonial discourse.

Key words: imperial language, nepantla, epistemic appropriacy, Colegio de Tlatelolco, 16th century.

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2017.
Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2017.

*Este artículo forma parte de la investigación "Nahuas que saben latín. Producción intelectual indígena en el Colegio de Tlatelolco (1546-1572)", desarrollada en el Programa de Doctorado en Historia de la UNAM, con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Rosas Xelhuantzi, Tesiu. 2018. "Colonización lingüística y subversión decolonial nahua en el siglo XVI". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 73-89.

APA
Rosas Xelhuantzi, T. (2018). Colonización lingüística y subversión decolonial nahua en el siglo XVI. *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), 73-89.

Chicago
Rosas Xelhuantzi, Tesiu. "Colonización lingüística y subversión decolonial nahua en el siglo XVI". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 73-89.

MLA
Rosas Xelhuantzi, Tesiu. "Colonización lingüística y subversión decolonial nahua en el siglo XVI". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 73-89.

Harvard
Rosas Xelhuantzi, T. (2018) "Colonización lingüística y subversión decolonial nahua en el siglo XVI", *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), pp. 73-89.

Lengua e imperio

En agosto de 1492 se publicó la *Gramática Castellana* de Elio Antonio de Nebrija como una obra dedicada a la reina Isabel de Castilla. En el prólogo, el autor mostró a la reina la necesidad de consolidar su imperio bajo una lengua homogénea. Basándose en una exposición sobre los imperios antiguos como el griego, romano y hebreo, planteó una premisa: "Una cosa hallo y saco por conclusión muy cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio. Y de tal manera lo siguió, que juntamente comenzaron, crecieron y florecieron" (Nebrija 1492, 1). Nebrija ofreció a su majestad la *Gramática Castellana* como una herramienta imperial para la efectiva subyugación de los pueblos enemigos de la fe católica. De esta manera lo explicó:

> Provecho de mi trabajo puede ser aquél: que cuando en Salamanca di la muestra de aquestra obra a vuestra real majestad y me preguntó que para qué podía aprovechar, el muy reverendo padre obispo de Ávila me arrebató la respuesta, y respondiendo por mi dijo: que después que vuestra alteza metiese debajo de su yugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas y con el vencimiento de aquéllos, tenían necesidad de recibir las leyes que el vencedor pone al vencido y con ellas nuestra lengua. Entonces por esta mi arte podrían venir en el conocimiento de ella como ahora nosotros deprendemos el arte de la gramática latina para deprender el latín. Y cierto así es que no solamente los enemigos de nuestra fe que tienen la necesidad de saber el lenguaje castellano (Nebrija 1492, 6-7).

La obra fue publicada dos meses antes de la llegada de Cristóbal Colón al continente americano, una coincidencia que parecía anticipar las necesidades de consolidación y expansión del imperio español. En realidad Nebrija basó su argumento en la reconquista de la península ibérica que en los siglos anteriores había estado bajo el dominio musulmán; tras la toma de Granada a principios de 1492 requería una restauración del orden hispánico y la extensión del castellano como lengua de los reinos católicos. La trascendencia ideológica de la premisa de Nebrija fue la recuperación de la antigua relación entre lengua (latina) e imperio (romano) y su traslado a otra coyuntura histórica que colocaría al reino castellano como el nuevo gran imperio. Aunque en ese momento la *Gramática Castellana* no tuvo mayor impacto en el reino de Castilla, el planteamiento que estaba de fondo sobre el yugo del lenguaje como parte constitutiva del dominio imperial, sería trasladado a las Américas bajo un proyecto de colonización del lenguaje que acompañaría a la conquista terrenal y espiritual.

La consolidación del reino de Castilla sobre los territorios descubiertos en América, se definió en las llamadas *Bulas Alejandrinas*. En ellas, se marcó la línea que trazó los límites entre los

dominios de Castilla y los de Portugal, con un claro favorecimiento a los reyes de España. En estas bulas, el Papa Alejandro VI enfatizó que el fundamento de la concesión pontificia se basaba en la difusión de la fe. Así lo especificó en la bula *Inter caetera* del 3 de mayo de 1493:

> Al queridísimo hijo en Cristo Fernando y a la queridísima hija en Cristo Isabel, ilustres reyes de Castilla, León, Aragón y Granada, salud y bendición apostólica. Entre las obras agradables a la divina Majestad y deseables para nuestro corazón existe ciertamente aquella importantísima, a saber, que, principalmente en nuestro tiempo, la fe católica y la religión cristiana sean exaltadas y que se amplíen y dilaten por todas partes y que se procure la salvación de las almas y que las naciones bárbaras sean abatidas y reducidas a dicha fe (*Inter caetera*, 1493, 1).

Como parte de la concesión que el Papa Alejandro VI otorgó sobre los reinos descubiertos y por descubrir, los reyes Fernando e Isabel se comprometieron a expandir la fe católica y a que "las naciones bárbaras sean abatidas" (*ac barbare nationes deprimantur*).

Los Reyes Católicos retomaron la imagen medieval del rey justiciero que otorgaba concesiones a los súbditos ejemplares y necesitados. En términos de la conquista del continente americano, implicó declarar la guerra a quienes se oponían al proyecto cristiano, pero premiar a quienes lo aceptaban de buena fe. La idea de justicia graciosa se manifestó como el otorgamiento de la gracia real, lo que significó privilegios para aquellos vasallos que apoyaran la consolidación de su dominio. Así, la corona sentó dos condiciones básicas para considerar su gracia: i) lealtad al rey; ii) lealtad a la religión.

En México tras la caída de Tenochtitlan, los indios nobles que desearon mantener su estrato social fueron los primeros en buscar la conversión al cristianismo y la gracia real. Una de las razones fue que como cristianos podrían utilizar la normatividad jurídica castellana para la defensa de sus privilegios y propiedades. Para mantener ciertos rangos de poder del orden prehispánico, los nobles indígenas utilizaron los privilegios que el derecho real concedía a los "caciques indios", a modo del otorgado a los hidalgos por el derecho de Castilla.

Fue así que a los indios nobles conversos se les "respetó su condición de vasallos libres, su autonomía de gobierno, su derecho a la tierra y los derechos básicos de su nobleza bajo la condición de guardar lealtad al rey y la religión católica" (Traslosheros 2006, 1130). Algunos ejemplos de los privilegios que recibió la nobleza indígena son los que menciona Romero Galván:

> El régimen instaurado concedió a los [nobles] indígenas tierras y encomiendas, les atribuyó rentas, les otorgó la excepción en el pago de tributos, en algunos casos les

> asignó incluso tributarios; en lo que corresponde a lo político, se les reconoció también una personalidad al confirmarlos como caciques y gobernadores en sus localidades. Pudieron, asimismo, vestirse como españoles, portar armas y montar a caballo -privilegios nunca concedidos a los hombres del pueblo-; algunos de ellos recibieron del rey escudos de armas, como los españoles más destacados, y finalmente, tuvieron también acceso a centros educativos donde aprendieron lo esencial de la cultura europea (Romero Galván 2003, 32).

Los Reyes Católicos instauraron el orden colonial del Nuevo Mundo bajo la concepción medieval que vinculó Reino e Iglesia. En Castilla, esta tradición se había constituido jurídicamente desde el siglo XIII en las *Siete Partidas* para cubrir los dos ámbitos de la sociedad humana: el *temporal* que incluye lo terrenal, y el *espiritual* que abarca lo relativo al alma. Así, las funciones de los Reyes Católicos entrelazaron religión y política.

En los dos ámbitos se manifestaban intereses diferenciados respecto a la función del idioma castellano en el Nuevo Mundo. En la esfera temporal había una inclinación natural hacia la castellanización del orden colonial, puesto que eran funcionarios españoles quienes ostentaban los cargos más altos de la estructura política. Además la lengua castellana estaba inserta en la normatividad jurídica que se instauró en las Indias, que en parte era el derecho de Castilla. Por tanto los funcionarios indígenas que se llegaran a integrar a la estructura política colonial tendrían que haber sido castellanizados y cristianizados.

La castellanización en el Nuevo Mundo era vista como un medio para uniformar el dominio español e instaurar sus leyes, acorde a la premisa de imponer la lengua del imperio sobre los pueblos bárbaros vencidos. Desde temprano, la Corona española introdujo leyes que fomentaron la enseñanza del castellano a los indios. Tal es el caso de las *Leyes de Burgos* de 1512, donde se estipuló que los hijos de indios caciques deberían ser enseñados por los franciscanos a leer y escribir. Esta temprana intención de castellanización de los indios no logró implementarse, como lo comenta Shirley Brice:

> […] tal como las Leyes de Burgos la presentaban a los encomenderos, la tarea de convertir y educar a los indios consumía mucho tiempo y era totalmente ajena al carácter de los robustos aventureros. De tal modo que los colonizadores encargados originalmente de proporcionar a los indios educación religiosa así como instrucción del lenguaje y el alfabeto, desatendieron por completo el encargo que había encomendado la Corona (Brice 1972, 33).

Por otro lado, en el ámbito de la esfera espiritual, los Reyes Católicos priorizaron la cristianización de los indios sobre su castellanización. Para la Corona, la evangelización era una responsabilidad central en su calidad de "sacra y católica Majestad". Los misioneros

fueron los encargados de expandir el mensaje cristiano, pero la multiplicidad de lenguas amerindias se convirtió en un enorme obstáculo, como lo describe Georges Baudot:

> Ya en las Antillas, la Corona había intentado enseñar la lengua castellana a los hijos de la nobleza aborigen. Cuando fue conquistado México, las disposiciones del Consejo de Indias concernientes a la política lingüística aplicable en el continente americano no habían podido parecer cambiar [...] Como testimonio queda una serie de disposiciones tomadas entre 1529 y 1530, dando prueba de que la diversidad lingüística de México era un problema constantemente irritante para la administración colonial (Baudot 1983, 103).

No era posible transmitir el evangelio en los cientos de lenguas a lo largo del continente, no sólo por el tiempo que hubiera requerido aprenderlas todas, sino también por los escasos recursos humanos con los que contaba el proyecto evangelizador frente a los millones de infieles por convertir.

Los religiosos lograron distinguir que había lenguas amerindias con mayor grado de expansión y consolidación previas a la llegada de los españoles. La idea de aprovechar esta situación lingüística surgió de la tradición europea de utilizar al latín como *lingua franca*, es decir como una lengua principal que además de tener funciones especializadas, también servía de puente comunicativo entre personas hablantes de distintas lenguas en varios reinos. Con el traslado de esta idea al Nuevo Mundo, seleccionaron las lenguas indígenas que consideraron óptimas para traducir el pensamiento cristiano y a partir de ellas expandir la fe católica al resto de hablantes de otras lenguas. De esta manera redujeron la necesidad de aprender cientos de lenguas a sólo unas cuantas, las más expandidas y dominantes. Las denominaron *lenguas generales*, que en el caso de la Nueva España fue el náhuatl, denominada inicialmente como lengua mexicana, tal como lo mencionó el franciscano Gerónimo de Mendieta en 1597:

> Esta lengua mexicana es la general que corre por todas las provincias de esta Nueva España, puesto que hay muchas y diferentes lenguas particulares de cada provincia, y en partes de cada pueblo, porque son innumerables. Mas en todas partes hay intérpretes que entienden y hablan la mexicana, porque esta es la que por todas partes corre, como la latina por todos los reinos de Europa (Mendieta 1870 [1597], 552).

Mientras la esfera temporal se beneficiaba de la castellanización de los indios nobles conversos, la esfera espiritual requería que los frailes aprendieran náhuatl para verificar la correcta transmisión del mensaje cristiano. En 1535 Carlos V impulsó la figura de los Colegios que tendrían la orden de formar a los hijos de los caciques indios en las buenas costumbres

cristianas y en la lengua castellana. Simultáneamente, los frailes encontrarían en los Colegios un espacio para estudiar sistemáticamente las lenguas indígenas.

El desarrollo lexicográfico y gramatical misionero del Nuevo Mundo es complejo y se nutrió de distintas fuentes, entre las que se encuentra a Nebrija como una de las más importantes. La accesibilidad del "arte del Antonio" permitió que varios misioneros tomaran esta obra como un molde adaptable al estudio de las lenguas indígenas. Uno de los elementos metodológicos que los frailes retomaron de Nebrija fue lo que podríamos enunciar de la siguiente manera: arte (gramática) + vocabulario (diccionario). Esta fórmula fue presentada en 1492 cuando Nebrija publicó su vocabulario latino-español, el cual complementaba a su gramática latina de 1481. En el mismo sentido, la publicación del vocabulario español-latino de 1495 complementó a su gramática castellana de 1492. De esta manera, la obra de Nebrija propuso el modelo metodológico *arte + vocabulario* tanto para el latín como para el castellano.

Mencionaré superficialmente algunas de las obras sobre lenguas generales que fueron redactadas bajo el molde metodológico *arte + vocabulario* de Nebrija. Para el idioma quechua en el Virreinato del Perú, está la *Gramática o Arte de la lengua general de los indios del Perú*, y el *Lexicón o Vocabulario de la lengua general del Perú*, ambos de fray Domingo de Santo Thomás (1560) de la orden de Santo Domingo. Para lo que después se conformaría como virreinato de la Nueva Granada donde la lengua general fue el chibcha o muisca, encontramos el *Arte de Chibcha* de fray Diego de Acuna (1602), y *la Gramática de la lengua general del Nuevo Reino llamada Mosca con vn vocabulario* de fray Bernardo de Lugo (1619). También tenemos el *Arte de gramática* que el jesuita José de Anchieta (1595) escribió sobre el tupí, lengua que se convertiría en general bajo la agrupación Tupí-Guaraní en el virreinato del Río de la Plata. Para la Nueva España donde el náhuatl fue la lengua general, encontramos por parte de los franciscanos el *Arte de la lengua mexicana* de fray Andrés de Olmos (1547), y el *Vocabulario en lengua castellana / mexicana y mexicana / castellana* de fray Alonso de Molina (1555/1571).

El *Arte de la lengua mexicana* de Olmos de 1547 es de peculiar importancia debido a que es la primer gramática completa sobre una lengua amerindia. En su primer capítulo, Olmos hace explícito el uso del *Arte* de Nebrija como guía, aunque aclara que tuvo que realizar modificaciones al molde para describir una lengua tan diferente:

> En el arte de la lengua latina creo que la mejor manera y orden que se ha tenido es la que Antonio de Lebrixa sigue en la suya; pero porque en esta lengua [náhuatl] no se guardara la orden que el lleua por faltar muchas cosas de las que en el arte de gramatica se haze gran caudal como son declinationes, supinos y las especies de los

> verbos para denotar la diuersidad dellos, y lo que en el quinto libro se trata de acentos y otras materias que en esta lengua no se tocan, por tanto no sere reprehensible si en todo no siguiera la orden de la Arte de Antonio (Olmos 1547, 15).

Podemos resaltar del comentario de Olmos un intento de justificación sobre las modificaciones a la estructura de Nebrija, lo cual muestra el alto reconocimiento que se le daba a este autor en aquella época, y por tanto seguir su molde implicaba cierta garantía de aceptación. Sobre este punto en la obra de Olmos, León Portilla aclara lo siguiente:

> Seguir el esquema de Nebrija tenía una doble intención. Por una parte se obraba así porque él había puesto ya el ejemplo de una aplicación de la gramática latina a una lengua romance. Por otra, se percibía que, adoptando una parecida estructura, se tendrían puntos de referencia claros y firmes al ir describiendo las diversas partes de la oración en el caso del idioma indígena (Hernández y León Portilla 1993, L).

En forma complementaria a su *Arte*, Olmos elaboró un breve vocabulario. También sabemos que años después elaboró un *Arte de la Lengua Totonaca* con su respectivo *Vocabulario*, y por último un *Arte de la Lengua Huasteca* con *Vocabulario*. Ninguna de estas obras en totonaco y huasteco llegaron hasta nuestros días, pero es de suponer que al igual que en su primer arte mexicana, Olmos continuó utilizando el molde metodológico de Nebrija.

En lo que respecta a Alonso de Molina, el vocabulario náhuatl tuvo un fuerte impacto en su época que de hecho se mantiene en la actualidad por la amplia recopilación lexical. En su prólogo a la versión español-náhuatl, Molina aclaró que la inclusión de términos latinos se debía al modo utilizado por Nebrija:

> Algunos destos avisos y de otros que se ponen en el segundo Vocabulario, que comienza en la lengua Mexicana, no entenderán los que no saben latín, porque van fundados sobre el arte de la Gramática. Pero ponense porque a los que la entienden les sea luz para saber bien usar de los verbos y de lo que de ellos se deriva y sale (Molina 1571, Prólogo).

En el prólogo de la versión náhuatl-español terminada 16 años después, Molina reitera que utilizó como molde metodológico a Nebrija:

> Han pasado algunos años y en este tiempo se me han ido ofreciendo otros vocablos de nuevo (de los muchos que quedan y quedarán siempre por poner) y juntamente con esto he considerado que el otro Vocabulario que comenzase en la lengua Mexicana, conforme al proceder del Antonio de Lebrixa, no sería de menos utilidad que el que comienza en nuestro romance (Molina 1571, Prólogo).

El *Arte* de Olmos y el *Vocabulario* de Molina muestran claramente la presencia metodológica de Nebrija en la Nueva España. A mediados del siglo XVI, las artes gramaticales y vocabularios de náhuatl se convirtieron en obras requeridas por religiosos españoles que tenían la urgencia de aprender la lengua general con fines de evangelización. Así, encontramos una clara influencia de la gramática latina y el diccionario español-latín de Nebrija como molde metodológico (*arte* + *vocabulario*) en varias obras sobre lenguas amerindias. Ascensión Hernández de León Portilla concibe este binomio como "un instrumento que facilitó la codificación gramatical y léxica de las lenguas americanas y su aprendizaje. Este instrumento fueron las obras de Nebrija, en particular las *Introductiones latinas* y el *Vocabulario español - latino*" (Hernández 1993, 207).

Con esta suerte, la gramática latina y no la castellana fue el molde que los misioneros tomarían para redactar sus gramáticas en lenguas indígenas. Por su parte, los diccionarios de Nebrija fueron presentados en forma bidireccional en las subsecuentes ediciones, es decir, fueron juntados el vocabulario español-latín y el latín-español en una misma publicación. La estructura y orden lexical propuestos por Nebrija tuvieron influencia en varios misioneros quienes organizaron sus vocabularios bajo la siguiente presentación: español - lengua indígena / lengua indígena - español. Como resultado de la utilización de la fórmula *arte-vocabulario*, varias de las gramáticas de lenguas indígenas fueron complementadas por un diccionario. La premisa imperial de Nebrija había logrado incrustarse en la colonización lingüística de las Américas.

El Colegio de Tlatelolco como espacio discursivo

En México, el proceso temprano de colonización del lenguaje se desplegó sobre una interrelación de tres lenguas. La primera sería el latín, lengua que acarreaba un prestigio triple (político, ideológico y religioso): heredera del imperio romano, vehículo del conocimiento europeo y transmisor del pensamiento cristiano. La segunda sería el castellano, cuyo poder radicaba en ser el vehículo colonial del reino de Castilla, el cual se posicionó en el lugar del nuevo imperio. En su expansión cristiana al Nuevo Mundo, las lenguas indígenas utilizadas para la evangelización serían las llamadas generales, aquellas que ya contaban con una expansión considerable previa a la Colonia. En la Nueva España, el náhuatl sería la lengua general que sería marcada como el receptor pasivo del contenido cristiano, y por tanto formaría parte del espacio conflictivo trilingüe constituido por:

i) La lengua imperial: el latín.

ii) La lengua colonial: el castellano.

iii) La lengua general: el náhuatl.

En este espacio lingüístico surgió la necesidad de crear indios que supieran latín. Los frailes requerían del apoyo de nahuas alfabetizados en lengua latina para lograr un mayor alcance en la evangelización de la población indígena. Shirley Brice explica la lógica de esta necesidad:

> […] aquellos jóvenes eruditos que sabían náhuatl y latín podrían incrementar grandemente la eficacia de los muchos frailes de la Nueva España que no podían enseñar ni predicar puesto que ignoraban el náhuatl. Si se enseñaba a los indios a comprender la gramática latina, los frailes que no hablaban náhuatl podrían leer a los estudiantes libros en latín, especialmente la Biblia y demás obras religiosas. Así, una vez que los indios supieran latín, podrían acudir directamente a las escrituras, ya fuera leyendo para sí o escuchando cuando les leyeran la Biblia. También podrían predicar bajo la vigilancia de los frailes, traducir las escrituras al náhuatl y ayudar a los frailes a traducir las interpretaciones de las escrituras para sus propios sermones pronunciados en náhuatl. De ahí que el enseñar a unos cuantos electos, ayudara a los frailes a difundir el náhuatl como lengua básica de la campaña de conversión (Brice 1972, 57).

Los intereses lingüísticos de las esferas espiritual y temporal coincidieron bajo dos figuras: la del obispo Juan de Zumárraga y la del virrey Antonio de Mendoza. El obispo Zumárraga tenía la aspiración de que los nahuas cristianizados tomaran un compromiso activo con el proceso de evangelización. Por su parte, el virrey Mendoza requería la cristianización de la nobleza indígena para que ocupara cargos políticos en la nueva estructura colonial. Fue así que en la fundación del Colegio de Tlatelolco en 1536 convergerían los objetivos tanto de Zumárraga como de Mendoza.

El Colegio de Tlatelolco fue un espacio de negociación intercultural. Por una parte, los nobles indígenas verían la posibilidad de mantener en el poder a su descendencia, razón por la cual el Colegio sólo admitió a los hijos de la nobleza nahua. En forma complementaria, la corona requería crear nuevos funcionarios en todos los niveles de la Nueva España, por lo que concibió que los hijos de los nobles indígenas serían quienes tendrían el acceso a los gobiernos locales. En esta dirección visualizada por el virrey Mendoza, la enseñanza del latín y la retórica serían parte integral de la educación de élite de los "príncipes indígenas". Aunada a esta convergencia de intereses, también se encontraría el interés del obispo Zumárraga de que una parte de los hijos de los nobles nahuas se inclinaran por una vocación sacerdotal, razón por la cual el aprendizaje del latín

se ubicaba en un primer orden de importancia.

Sin embargo, la intención de ordenar a los nahuas fue cuestionada desde el inicio del funcionamiento del Colegio de Tlatelolco, alcanzando niveles críticos a partir de 1540. La enseñanza del latín a los indios se convirtió en uno de los puntos críticos más cuestionados por varios religiosos, tal como da testimonio fray Gerónimo de Mendieta:

> Tampoco faltaron religiosos que les fueron contrarios. Y serían los no muy letrados, o por mejor decir, poco latinos, temiendo que en las misas y oficios de la iglesia les notasen los indios sus faltas. Pero no tenían razón de impedir el bien de sus prójimos por su descuido y negligencia: como no la tuvo un padre clérigo que se puso a riesgo de quedar confuso, por tener en poco y hacer burla (como dicen) de los mal vestidos. Y fue que este sacerdote, no entendiendo palabra de latín, tenía (como otros muchos) siniestra opinión de los indios, y no podía creer de ellos que sabían la doctrina cristiana, ni aún el *Pater noster*, aunque algunos españoles le decían y afirmaban que sí sabían. Él, todavía incrédulo, quísolo probar en algún indio, y fue su ventura que para ello hubo de topar con uno de los colegiales, sin saber que era latino, y preguntóle si sabía el *Pater noster*; y respondióle el indio que sí. Hízoselo decir, y díjolo bien. Y no contento con esto, mandóle decir el Credo. Y diciéndolo bien, el clérigo arguyóle una palabra que el indio dijo, *Natus ex Maria Virgine*, y enmendóle el clérigo, *Nato ex Maria Virgine*. Como el indio se afirmase en decir *natus*, y el clérigo que *nato*, tuvo el estudiante necesidad de probar por su gramática cómo no tenía razón de enmendarle así. Y preguntóle, hablando en latín: *Reverende pater, nato, cujus casus est*? y como el clérigo no supiese tanto como esto, ni cómo responder, hubo de ir afrentado y confuso, pensando de afrentar al prójimo (Mendieta 1597, 417).

Este nuevo sector intelectual de nahuas latinizados, o nahualatinos del Colegio de Tlatelolco, ayudaría a los franciscanos con una labor particularmente delicada y compleja: elaborar textos en lengua indígena con el mensaje cristiano. La dificultad se conectaba con el problema de erradicar el paganismo, puesto que la lengua indígena constantemente redirigía el mensaje cristiano hacia los referentes indígenas, incluso de forma inconsciente.

Un ejemplo ilustrativo es la referencia en náhuatl a la virgen María como *Tonantzin*, cuya traducción literal es "nuestra madre", pero la connotación semántica trasladaba a una referencia simbólica prehispánica. Este tipo de conflictos surgidos en la traducción, pasaba continuamente al introducir los conceptos cristianos en el mundo cultural náhuatl. Baudot agrega algunos ejemplos:

> Se adivina bastante bien la dificultad para traducir al náhuatl o al tarasco nociones básicas de la doctrina católica como Trinidad, Redención, etc., y que resultaba enormemente delicado al trasladar el propio nombre de Dios a las lenguas de México. Veremos a lo largo de sus textos, los religiosos franciscanos escogieron el conservar los términos españoles para evitar todo peligro de sincretismo y que un fray Andrés de Olmos escribirá por este motivo *Angelome, diablome, Sanctome, apostolome*, etc., además del nombre de Dios que se prefiere al náhuatl Teotl (Baudot 1983, 108-109).

Una de las salidas a estos conflictos semánticos en la etapa temprana de evangelización, se manifestó como la evasión de la traducción al náhuatl de conceptos relativos a los pecados y la salvación, optando por insertarlos bajo la forma de préstamo lexical del español. Pero resolver a profundidad los conflictos que se suscitaban al traducir los conceptos cristianos a la lengua mexicana, requería de los religiosos la construcción de puentes epistémicos mediante la colaboración con los indígenas.

Un objetivo explícito de los frailes en el proceso de traducción de las obras de evangelización, fue que la producción textual reflejara fielmente el mensaje cristiano en náhuatl. Así se gestó una estrategia de transición en la cual permanecería la lengua latina en diferente forma y grado de incorporación al texto náhuatl. La permanencia de conceptos clave en latín, o en su caso en castellano, permitiría un control semántico sobre una posible interpretación pagana náhuatl.

Tal es el caso de la permanencia del término *dios* en los textos nahuas. La diversidad semántica de *teotl* dentro de la cosmovisión náhuatl generaba una imprecisión en la traducción. Cuando los frailes exploraron la utilización del término *teotl*, agregaron adjetivos para aclarar que se trataba del dios cristiano y no alguno relacionado con los prehispánicos. Un ejemplo lo encontramos en el *Libro de los Coloquios* de Sahagún, en el cual aparece: *in zan iceltzin nelli teotl* [el único dios verdadero]. Pero encontramos una tendencia a incluir *dios* y no *teotl* en muchos de los textos cristianos en náhuatl elaborados por los franciscanos en el siglo XVI.

En este punto podemos notar que las diversas técnicas textuales y bilingües desarrolladas por los frailes coincidieron en una constante: la lengua náhuatl se concibió como un receptor pasivo del mensaje latino-castellano-cristiano. Los márgenes de acción que los frailes le permitieron a la lógica gramatical náhuatl, fueron únicamente aquellos útiles para explicar conceptos cristianos conflictivos en la semántica náhuatl.

Entre el latín como punto de partida y el náhuatl como puerto de llegada, se insertaría el castellano como un intermediario de la colonialidad española. Una vez vertido el

pensamiento cristiano en el náhuatl, el siguiente paso lógico sería trasladarlo a los hablantes de otras lenguas indígenas como parte de un trayecto expansivo de evangelización. De esta manera, el proceso de traducción se convertiría en una tecnología del poder colonial.

En este sentido, la dirección latín-náhuatl o latín-castellano-náhuatl fue determinada por un discurso colonial, no sólo en lo que respecta a la cristianización de los paganos, sino también en el control, apropiación y sistematización de la lengua indígena a través de moldes latinos. Para referirme a esta relación discursiva en su dirección latín-náhuatl utilizaré la categoría *loci enuntiationis*, que permite identificar y enfatizar el lugar de enunciación desde el cual se construye el discurso colonial (*cfr* Mignolo 1995).

Así, la dirección latín-náhuatl devela dos elementos discursivos inmersos en el *loci enuntiationis* en su contexto colonial: el espiritual y el textual. Lo que denomino *locus enuntiationis spiritualis* enfatiza la perspectiva catolicocéntrica que ocupa el lugar imperial de subyugación de los pueblos bárbaros mediante la cristianización y "salvación espiritual" de los paganos. Por su parte, el *locus enuntiationis textualis* enfatiza la perspectiva latinocéntrica, la cual concibe al latín como el espacio textual que hospeda tanto al pensamiento cristiano (católico) así como a la regulación jurídica. Por tanto, las lenguas de los pueblos subyugados ocuparían un lugar inferior en este esquema. En este espacio colonial, el Colegio de Tlatelolco sería testigo de un giro discursivo elaborado por los intelectuales nahuas que subvertiría la colonización lingüística latina y la convertiría en una apropiación náhuatl.

Apropiación lingüística y discurso decolonial

Hasta aquí he relacionado la dirección textual latín-náhuatl con una intención discursiva imperial y colonial. Pero ¿qué pasaría si se invirtiera la dirección textual hacia una náhuatl-latín? ¿Se invertiría también el discurso colonial?

El aprendizaje del latín como lengua de prestigio imperial y del castellano como lengua colonial abrió a los nobles nahuas el acceso no sólo de las fuentes espirituales e intelectuales, sino también de las jurídicas. El conocimiento del derecho romano, derecho de Castilla y de las Leyes de Indias permitió a los nobles nahuas defenderse jurídicamente de los abusos de españoles, del despojo de tierras y de las altas tasas de tributos. También les permitió exigir beneficios que tenían derecho como nobles, por ejemplo el reconocimiento de su estatus social y político, así como la reivindicación de su linaje prehispánico.

Considerando este contexto de privilegios, ¿es posible hablar de un discurso colonial

náhuatl? Antes de responder, es necesario aclarar mi concepción de *discurso colonial* que deriva de la propuesta de Klor de Alva:

> By colonial discourse I mean the ways of talking, writing, painting, and communicating that permitted ideas to pass from one discourse (or bounded register of signs, codes, and meanings) to another in order to authorize and make possible the ends of colonial control and the strategies of resistance and accomodation to it (Klor de Alva 1992, 16).

Retomo de la definición de Klor de Alva la base de estrategias y resistencias, pero enfatizo las diferencias de poder internas que derivarían en un discurso colonial latino y un discurso decolonial náhuatl. El discurso náhuatl tendría dos espacios de movimiento, uno que se apropia del discurso latino pero se desenvuelve bajo él, lo que le da carácter sub-discursivo. Por otra parte, genera puntos de tensión que subvierten la episteme latina, generando así su carácter decolonial. Louise Burkhart plantea una apropiación textual y subversión del discurso colonial - cristiano - español desde un modo náhuatl: "it subverts its source´s message and masks its own messages behind the façade of legitimacy furnished by the act of translation" (Burkhart 1996, 6). En este proceso de apropiación, el discurso nahualatino sería colonial por su contexto, pero decolonial por su estrategia.

El discurso decolonial nahualatino se articularía bajo la lógica del *nepantla*, categoría derivada de la metáfora recogida por Durán en 1581:

> Reprendiendo yo a un indio (con motivo) de ciertas cosas, y en particular, de que había andado arrastrado, recogiendo dineros, con malas noches y peores días y, al cabo de haber allegado tanto dinero y con tanto trabajo, hace una boda y convida al pueblo todo y gástalo todo, y así, riñiéndole el mal que había hecho, me respondió: Padre, no te espantes, pues todavía estamos *nepantla*. Y como entendiese lo que quería decir por aquel vocablo y metáfora, que quiere decir "estar en medio", torné a insistir me dijese qué medio era aquel en que estaban. Me dijo que como no estaban aún bien arraigados en la fe, que no me espantase; de manera que aun estaban neutros, que ni bien acudían a la una ley ni a la otra, o por mejor decir, que creían en Dios y que juntamente acudían a sus costumbres antiguas y ritos del demonio, y esto quiso decir aquel en su abominable excusa de que aún permanecían en medio y eran neutros (Durán 1984 [1581], 237).

El Colegio de Tlatelolco implicó para los nobles nahuas un enclaustramiento que derivó en el desarrollo intelectual en diversas áreas del mundo clásico grecolatino, medieval y humanista, pero también en la reflexión sobre la cultura náhuatl y su situación dentro del orden colonial. A este espacio intelectual situado en medio de diferentes tradiciones de

pensamiento europeas y mesoamericanas se le puede considerar un *nepantla epistémico*.

Los nahualatinos utilizaron el pensamiento cristiano y las epistemes europeas para articular su producción intelectual propia. La muestra más representativa es el *Libellus de Medicinalibus Indorum Herbis*, también conocido por Códice Badiano, en el cual encontramos una apropiación náhuatl de una tradición dioscorideana-morisca-medieval-renacentista. Otro ejemplo es el *Dictionarium ex hispaniensi in latinum sermonem*, clasificado como manuscrito 1478 en Newberry Library. Se trata de una copia del Vocabulario de Nebrija a la cual se agregó una columna de traducción al náhuatl, que en muchos casos se convierte en un puente de comprensión intercultural desde una mirada náhuatl. Además de estos dos ejemplos representativos, contamos también con cartas escritas en latín por profesores nahuas del Colegio de Tlatelolco, tales como Pablo Nazáreo y Antonio Valeriano, quienes utilizando recursos retóricos medievales, alcanzaron a articular un discurso crítico decolonial.[1]

Los ejemplos anteriores implican un punto crítico para el estudio histórico del periodo, pues existe la tendencia a interpretar la presencia de métodos europeos en los colegiales nahuas como una muestra de la dirección intelectual de algún fraile. En cambio, la hipótesis que sostengo considera que la presencia de los métodos europeos en la obra de los nahualatinos es un reflejo de la apropiación epistémica de su trabajo intelectual autogestivo.

Así, la producción intelectual nahualatina del Colegio de Tlatelolco constituye un espacio de apropiación discursiva de moldes textuales clásico-medievales por una *matriz epistémica náhuatl*. Su manifestación textual es bilingüe (náhuatl-latín) o trilingüe (náhuatl-castellano-latín), modulada por una conciencia del cambio semántico, simbólico y epistémico entre una y otra lengua. El lugar de enunciación está situado en el campo de en-medio (*nepantla*), lo que permite el acto consciente de entrar y salir del discurso colonial.

Las estrategias textuales nahualatinas nos muestran una articulación del discurso náhuatl que se aleja del *otro* construido por la razón colonial, para acercarse a un *nosotros* que se (re)inventa a sí mismo desde un espacio situado en el *medio*. Es en este sentido que considero al espacio epistémico nahualatino como constituyente de un discurso sub-alterno enunciado desde el *nepantla*. En otras palabras, un espacio de *en-medio* que deja de ser una frontera pasiva de transición, para convertirse en un campo de subversión intelectual, que paradójicamente se ubica al interior de un espacio colonial.

[1] Para profundizar en la comprensión crítica de estos ejemplos, véase Rosas Xelhuantzi, 2017.

Una de las consecuencias que implica el abordaje de la producción intelectual nahualatina es (re)pensar la colonialidad lingüística desde una perspectiva discursiva náhuatl que supo apropiarse de los modelos epistémico-literarios occidentales. La obra de los indios latinistas muestra una propuesta de innovación y subversión epistémica que nos llevaría a (re)valorarlos históricamente como intelectuales autónomos y activos.

Referencias

Alba, Duque. 1952, *Documentos inéditos para la historia de España*. vol. 7. Madrid: Tipografía de Archivos, Imprenta Góngora.

Baudot, Georges. 1983. *Utopía e Historia en México. Los primeros cronistas de la civilización mexicana (1520-1569).* Madrid: Espasa.

Brice Heath, Shirley. 1972. *La política del lenguaje en México.* México: SEP-INI.

Burkhart, Louise. 1996. *Holy Wednesday. A Nahua Drama from Early Colonial Mexico.* Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Calvo Pérez, Julio. 1994. Las gramáticas de Nebrija y las primeras gramáticas del Quechua. En *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística Nebrija V Centenario. Volumen II: Nebrija y las lenguas amerindias,* comp. Ricardo Escavy, 63-80. Murcia: Universidad de Murcia.

Durán, Diego. 1984. *Historia de las Indias de Nueva España*, tomo I. México: Porrúa.

González Luis, Francisco. 1994. La gramática de lengua Tupí de José de Anchieta y su dependencia de la gramática latina. En *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística Nebrija V Centenario. Volumen II: Nebrija y las lenguas amerindias*, eds. Ricardo Escavy, José Hernández e Isabel López, 229-244. Murcia: Universidad de Murcia.

Hernández de León Portilla, Ascensión. 1993. "Nebrija y el inicio de la lingüística mesoamericana". *Anuario de Letras* 31: 205-223.

Hernández, Ascención y Miguel León Portilla, 1993. Estudio introductorio. En *Arte de la lengua mexicana*, Olmos, Fray Andrés de [Estudio introductorio, transliteración y notas por Ascensión y Miguel León Portilla], 11-95. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica.

Klor de Alva, Jorge. 1992. "Nahua colonial discourse and the appropriation of the (european) other". *Archives de sciences sociales des religions* 77 (enero-marzo): 15-35.

Mendieta, Fray Gerónimo de. 1870 [1597]. *Historia Eclesiástica Indiana,* libro IV. Editado por Joaquín García Icazbalceta, México: Antigua Librería Portal de Agustinos.

Mignolo, Walter. 1995. *The darker side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization*, Michigan: University of Michigan Press.

Molina, Fray Alonso de. 2001 [1571]. *Vocabulario en Lengua Castellana y Mexicana y Mexicana y Castellana.* México: Porrúa.

Nebrija, Antonio de. 1492. *Gramática Castellana*. Salamanca: ed. epónima.

Olmos, Fray Andrés de. 1993 [1547]. *Arte de la lengua mexicana*. Estudio introductorio, transliteración y notas por Ascensión y Miguel León Portilla. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica.

Rivas Sacconi, Manuel. 1977. "La Gramática Mosca de Fray Bernardo de Lugo". *Thesavrvs. Boletín del Instituto Caro y Cuervo* 33 (septiembre-diciembre): 66-105.

Romero Galván, José Rubén. 2003. *Los privilegios perdidos. Hernando Alvarado Tezozómoc, su tiempo, su nobleza y su Crónica Mexicana*. México: UNAM.

Rosas Xelhuantzi, Tesiu. 2017. *Nahuas que saben latín. Producción intelectual indígena en el Colegio de Tlatelolco (1546-1572).* Tesis de doctorado en Historia. México: UNAM.

Sahagún, Fray Bernardino. 1986 [1564]. *Coloquios y Doctrina Cristiana. Con que los doce frailes de San Francisco enviados por el papa Adriano VI y por el emperador Carlos V, convirtieron a los indios de la Nueva España. En lengua mexicana y española*. Editado por Miguel León Portilla, México: UNAM.

Traslosheros, Jorge. 2006. "Orden judicial y herencia medieval en la Nueva España". *Historia Mexicana* 55 (abril-junio): 1105-1138.







Fotografías de Jazmín Nallely Argüelles Santiago, 20/09/2010. Tepetzintla (arriba), niños de la escuela primaria (izquierda) y niños de la A.C. (derecha).

Nikan ka tlapowalistli: cuentos de aquí. El cuento tradicional como pedagogía emergente para una educación intercultural bilingüe en Tepetzintla, Veracruz

Nikan ka tlapowalistli: histórias daqui. A história tradicional como uma pedagogia emergente para uma educação intercultural bilíngue em Tepetzintla, Veracruz

Nikan ka tlapowalistli: stories from here. Traditional short stories as an emerging pedagogy for a bilingual intercultural education in Tepetzintla, Veracruz

Jazmín Nallely Argüelles Santiago
Doctora en Pedagogía
Escuela Primaria "Adalberto Tejeda"
Tepetzintla, Veracruz, México
nayprim@hotmail.com
http://orcid.org/0000-0002-0030-2004

Resumen: En Tepetzintla, el desplazamiento del náhuatl por el español nos lleva a considerar que la comunidad se encuentra en un proceso de alienación de su patrimonio estético, histórico, cultural y lingüístico. Hoy en día resulta indispensable la implementación de un proyecto destinado a fomentar el uso de la lengua náhuatl tanto de manera oral como escrita mediante los cuentos que reflejan la sabiduría de generaciones anteriores. La creación, recreación y difusión de los cuentos de la localidad constituyen las actividades tendientes a fortalecer los elementos que forman parte de la identidad cultural del pueblo originario huasteco para avanzar en los procesos de revitalización y afianzar el aprecio por la diversidad lingüística de la región.

Palabras clave: revitalización lingüística, educación propia, lengua originaria, interculturalidad y bilingüismo.

Resumo: Em Tepetzintla, o deslocamento do náhuatl pelo espanhol nos leva a considerar que a comunidade está em um processo de alienação de sua herança estética, histórica, cultural e linguística. Hoje em dia, é essencial implementar um projeto projetado para encorajar o uso da língua náhuatl tanto oralmente como por escrito através de histórias que refletem a sabedoria das gerações anteriores. A criação, a recreação e a divulgação das histórias locais são as atividades destinadas a fortalecer os elementos que fazem parte da identidade cultural do povo Huastec original para avançar nos processos de revitalização e fortalecer a apreciação da diversidade linguística da região.

Palavras-chave: revitalização linguística, educação própria, língua nativa, interculturalidade e bilinguismo.

Abstract: In Tepetzintla, the displacement of Nahuatl by Spanish language leads us to consider that the community is in a process of alienation from its aesthetic, historical, cultural and linguistic heritage. Nowadays, it is essential to implement a project designed to encourage the use of the Nahuatl language both oral and in written form through short stories that reflect the wisdom of previous generations. The creation, recreation and dissemination of the local stories are the activities aimed at strengthening the elements that are part of the cultural identity of the native Huastec people to advance in the processes of revitalization and to strengthen the appreciation for the linguistic diversity of the region.
Key words: linguistic revitalization, own education, native language, interculturality and bilingualism.

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2017.
Fecha de aceptación: 8 de diciembre de 2017.

Citar este artículo:

Cita sugerida

Argüelles Santiago, Jazmín Nallely. 2018. "Nikan ka tlapowalistli: cuentos de aquí. El cuento tradicional como pedagogía emergente para una educación intercultural bilingüe en Tepetzintla, Veracruz". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 91-108.

APA

Argüelles Santiago, J. N. (2018). Nikan ka tlapowalistli: cuentos de aquí. El cuento tradicional como pedagogía emergente para una educación intercultural bilingüe en Tepetzintla, Veracruz. *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), 91-108.

Chicago

Argüelles Santiago, Jazmín Nallely. "Nikan ka tlapowalistli: cuentos de aquí. El cuento tradicional como pedagogía emergente para una educación intercultural bilingüe en Tepetzintla, Veracruz". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 91-108.

MLA

Argüelles Santiago, Jazmín Nallely. "Nikan ka tlapowalistli: cuentos de aquí. El cuento tradicional como pedagogía emergente para una educación intercultural bilingüe en Tepetzintla, Veracruz". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 91-108.

Harvard

Argüelles Santiago, J. N. (2018) "Nikan ka tlapowalistli: cuentos de aquí. El cuento tradicional como pedagogía emergente para una educación intercultural bilingüe en Tepetzintla, Veracruz", *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), pp. 91-108.

Introducción

Históricamente, en la región Huasteca las experiencias curriculares y de socialización desarrolladas en los ámbitos familiar y comunitario han estado al margen de la formación escolar de los niños y niñas indígena-originarios. La cultura, lengua originaria, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje propios han sido excluidos o llevados a la clandestinidad bajo la educación denominada "informal". En la localidad[1], el español se ha ido consolidando lengua de comunicación entre las nuevas generaciones, mientras que el náhuatl ha sido desplazado y minorizado. Revertir estas relaciones de poder entre la lengua originaria y el castellano nos llevan a la necesidad de realizar trabajos tendientes al fortalecimiento de la lengua indígena a partir de procesos educativos sustentados en la comunidad de hablantes, la asociación civil local e inclusive, instituciones como la escuela.

Descripción del problema

En el norte de Veracruz encontramos que Tepetzintla, como parte del pueblo originario huasteco de lengua náhuatl[2], ha venido enfrentando el desplazamiento de la lengua originaria por el castellano. En principio, cada vez hay menos personas que utilizan la lengua originaria en sus actividades cotidianas. Segundo, quienes la poseen, prescinden del afianzamiento y vitalidad del náhuatl porque el contexto en derredor adopta como lengua franca[3] al español debido a la escasa presencia de la lengua originaria en los medios e instituciones públicas. Tales situaciones nos llevan a visualizar que sólo los mayores, es decir, los adultos y ancianos albergan como L1 a la lengua originaria. Sin embargo, los nuevos padres, jóvenes y niños escasamente manifiestan su adquisición, dominio y fluidez.

A partir de tales premisas el proyecto "Nikan ka tlapowalistli. Cuentos de aquí"[4] se constituye como una iniciativa que permite abrir oportunidades para el aprendizaje y preservación de la lengua originaria entre las niñas y niños de la región. A la vez que propone la coordinación de expertos indígenas, padres de familia, docentes, y autoridades locales.

---

[1] Nos referimos a Tepetzintla, cabecera municipal de tipo urbano. La escuela focalizada es una primaria estatal, que no pertenece a la Dirección General de Educación Indígena. Y tampoco posee proyectos vinculados a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. El esfuerzo y compromiso para llevar adelante este proyecto de revitalización lingüística proviene de la alianza interinstitucional entre la escuela primaria "Adalberto Tejeda" y la asociación civil "Huitzitzilin, Unidos por la cultura, Tepetzintla, Ver. A.C.".

[2] *Tepetl* significa cerro y *sintla*, lugar; de ahí tenemos "*lugar al pie del cerro*".

[3] La lengua que más se utiliza en la comunicación

[4] El proyecto se desarrolló en el marco del Programa para el Desarrollo Integral de las Culturas de los Pueblos y Comunidades Indígenas (PRODICI), cuyo periodo abarcó de enero a diciembre de 2010, bajo el auspicio del Instituto Veracruzano de la Cultura (IVEC).

La utilización del cuento tradicional como pedagogía emergente[5] para una educación intercultural bilingüe provee los insumos para acercarnos a la construcción de los saberes desarrollados entre las distintas generaciones con base en los principios filosóficos para el buen vivir. Los datos recabados permiten identificar las falencias del sistema escolar implementado en el municipio y a su vez, nos brindan la oportunidad de organizar y sistematizar las potencialidades para iniciar un proceso de revitalización lingüística en correspondencia a una educación intercultural bilingüe en el contexto actual.

Justificación

Puesto que la lengua náhuatl aún es considerada como un marcador identitario de Tepetzintla resulta conveniente una propuesta que incite a una revitalización lingüística desde distintos ámbitos que componen a la comunidad, tales como la escuela, la familia y la sociedad civil. Si bien "Algunos sugieren que la escuela no debería invadir los espacios de los usos rituales y tradicionales del idioma indígena. Otros dicen que si la escuela no toma en cuenta las formas propias de hablar, sigue siendo una escuela asimilacionista" (Galdames, Walqui y Gustafson 2006, 217) en el presente proyecto partimos de considerar que una escuela cuya aspiración se base en los fines de una educación intercultural bilingüe necesariamente tiene que abrirse al resto de las instancias que componen a la sociedad en que se encuentre inserta.

> La escuela por sí sola no puede transformar la sociedad y volverla intercultural. La educación y la escuela constituyen factores y agentes importantes de cambio social, pero las modificaciones que ellas introduzcan deben necesariamente ser acompañadas y reforzadas por otras transformaciones que también promuevan y ejerzan esa interculturalidad que la educación busca y a la vez fomenta. (López 2004, 268)

El quehacer de la escuela como institución transformadora que favorezca cambios sustanciales para convertirse en intercultural requiere del respaldo y colaboración de los actores hacia quienes se dirige. En nuestro proyecto, los cuentos que reflejan la sabiduría de distintas generaciones, pretenden desentrañar una EIB que recupere las voces de todos los actores implicados manteniendo una visión propia. De esta forma podrán articularse las expectativas de la familia, escuela y comunidad.

---

[5] Se retoma la denominación de *pedagogía emergente* desde los postulados del VIII Foro latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar (2011): Intercambiar experiencias escolares tendientes al fortalecimiento, promoción y desarrollo de pedagogías y materiales didácticos en las lenguas maternas que se hablan en América Latina. Además de revisar los modelos curriculares que atienden la diversidad étnica, lingüística y cultural, la producción regional de materiales didácticos y las prácticas pedagógicas sustentados en el respeto a las lenguas indígenas y/o afrodescendientes.

> La denominación de interculturalidad está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnicas y culturalmente diferenciadas. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida. (López y Küper 2000, 34)

Como hemos notado, la finalidad de esta propuesta consiste en propiciar el uso de la lengua náhuatl por las niñas y niños de la localidad. De este modo se espera iniciar una serie de acciones tendientes a revitalizar dicha lengua originaria, contribuir al mantenimiento de la sabiduría ancestral desde la memoria estética y manifestar el derecho a la diferencia dada la diversidad lingüística que caracteriza a México como país.

Objetivos del proyecto

-Promover la producción de cuentos sobre los principios que rigen el buen vivir de la localidad de Tepetzintla.

-Implementar talleres que permitan la conversación sobre algunos principios filosóficos vertidos en cuentos desde la lengua náhuatl en la comunidad por expertos indígenas, autoridades, padres de familia, niños y niñas.

Metodología

Mediante la *co-participación* de los actores locales ha sido posible llegar a la implementación de un proceso de investigación desde "dentro" y desde "abajo" (Bertely 2009), por cuanto, la participación de los diferentes actores ha tenido intereses compartidos y a su vez, metas y compromisos definidos. En los siguientes apartados expondré las actividades desarrolladas mencionando los sucesos vividos para dar continuidad al plan de trabajo considerado en el proyecto. Asimismo enunciaré cómo ha sido el contacto con la comunidad y la forma de participación de las familias que han dado cabida para elaborar cada uno de los cuentos. En cuanto a la producción escrita de dichos cuentos, conviene resaltar que se recupera la *autoría nativa* desde la perspectiva local de diferentes actores y desde la cual me incluyo en la configuración del "nosotros huasteco" para profundizar en las conceptualizaciones y reflexiones en torno a "tlapowa-contar" y "tlajkuiloa-escribir", según los aportes que en el mismo proceso de investigación hemos ido construyendo.

Sobre la participación y toma de acuerdos.

Las reuniones se realizaron en la sede del Grupo Cultural Huitzitzilin, A. C. (representada por la Sra. Antonia Vera, coordinadora de la asociación) para tomar acuerdos respecto de un plan de trabajo que guiara el proyecto. Por otro lado, la socialización del proyecto y las decisiones para la participación del alumnado se llevaron a cabo con los docentes de la Escuela Primaria Estatal "Adalberto Tejeda" 30EPR3440H (Profr. Sofío Reyes, 5 "A"; Profra. Martha Cruz, 5 "B"; Profr. Víctor Fernández, 6 "A" y la Profra. Anneline Ramírez, 6 "B"). También se planteó el proyecto a los hablantes de la lengua originaria del municipio, especialmente a quienes se encuentran en la comunidad de Copaltitla y la cabecera municipal de Tepetzintla. Aunado a ello, se abrieron oportunidades para conversar con pobladores de la localidad de Los Ajos en el municipio vecino de Tantoyuca.

En este acápite conviene mencionar que la participación del profesorado resulta relevante por cuanto la escuela primaria focalizada no pertenece al subsistema catalogado como "indígena"[6]. De ahí que la inmersión del colectivo docente en este proyecto se visualiza como una práctica que incide de manera formativa en el afianzamiento de la identidad cultural de las niñas y niños de Tepetzintla.

> No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente del cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía (Foucault 1994, 49).

Entre líneas de una revaloración de la función docente y el rol agentivo del alumnado distinguimos que los alcances de este proyecto se encuentran vinculados al desafío de sentar las bases para una revitalización lingüística que pueda ser respaldada por los principales actores implicados: docentes, padres, alumnos y sociedad civil.

A propósito de las entrevistas con los expertos indígenas

La entrevista desde una conversación en lengua náhuatl supone la metodología del *tlapowa*, es decir, conversar para contar y escuchar para redescubrir. Como podemos notar, la experiencia suele repetirse varias veces porque cada vez surgen más datos de modo espontáneo y singular.

[6] Los criterios para esta clasificación se basan en la lengua indígena que hablen los habitantes de la comunidad. Si la lengua franca es el español dicha escuela no figura. Esta última situación es el caso de estudio. Aunado a ello encontramos otra dificultad, puesto que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) considera el binomio lengua-cultura, varias lenguas escuelas primarias de la Huasteca veracruzana de lengua náhuatl son clasificadas como nahuas, no como huastecas. Véase información en http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php Fecha de consulta: 22/02/2017.

Tlapowa	Conversación que implica "contar" historias mientras los receptores formulan preguntas (Argüelles 2010: 200)

En principio los relatos de Don Bernardino manejaban información de diversa índole, tales como fiestas comunitarias que han desaparecido. Doña Antonia y el Profr. Jerónimo corroboraban el contenido de los cuentos sobre la aparición del maíz. Finalmente, las versiones que conjuntaran temas respecto de las danzas y personajes tradiciones fueron obtenidas con ayuda de Doña Agustina.

La conversación con los mayores ha sido un respaldo real para afianzar el proyecto porque no sólo ha habido cabida para el manejo de la oralidad en lengua originaria sino para aterrizar de forma literaria todo un sistema de conocimientos que se han ido aprendiendo desde el entorno de la cultura de pertenencia inmediata. Las conversaciones han existido por las tardes y durante los fines de semana. Precisamente el tratamiento de diferentes temas durante las entrevistas nos ha llevado a considerar más cuentos y no solamente aquellos que teníamos previstos.

Tratamiento de la información

El acopio de información fue indispensable para triangular los datos obtenidos de las entrevistas y conversaciones realizadas con los comuneros. En principio utilizamos un cuaderno de campo donde anotamos las ideas que surgieran para la redacción. Después con las transcripciones de las conversaciones nos dispusimos a explorar todos los elementos que debíamos considerar para organizar el texto. De esta manera, la información que reportaron los trabajos de campo condujo a la necesidad de buscar los elementos suficientes para conformar los textos llamados "cuentos" tanto en forma como en contenido.

> Son historias, son cuentos […] Los cuentos pueden ser reales, es que los cuentos fueron reales antes, antes de contarlos. Todo cuento viene de algo, de algo que sucedió y ya le llaman cuento porque ya tiene mucho, ¿no? Pienso yo que es así… ora sí de ahí vivimos. (Don Celerino, comunidad de Copaltitla, Tepetzintla 12/05/2008)

En este sentido, cada cuento es el resultado de diferentes voces con el ingrediente de nuestra propia imaginación y creatividad. Debo mencionar que la Sra. Agustina Hernández guió desde la expresión oral para la elaboración del pensamiento en lengua náhuatl. Adicionalmente, coadyuvó la información fehaciente brindada por Martina Santiago y el Profr. Jerónimo Hernández. Por otro lado, la revisión de la lectoescritura en lengua indígena fue realizada mediante el acompañamiento del profesor Ismael Gamboa Oropeza.

Recreación

El trabajo de recreación tomó varias horas. A veces solamente en el cuaderno se hacían anotaciones, después había que volver a leerlas y reflexionar sobre ellas. La recreación ha sido una gran responsabilidad. Se ha realizado basándonos en los recuerdos de la infancia, los sentidos y las últimas experiencias al caminar por las comunidades visitadas. Por una parte, se ha procurado que los cuentos sean de lectura ágil sin descuidar los detalles que les otorgan vivacidad y originalidad. Por otro lado, se ha incorporado como desafío, la narración de experiencias propias, las cuales se evidencian mediante los diálogos otorgados a los personajes de cada uno de los cuentos.

Desde mi punto de vista, cada cuento es único. Durante la redacción, los personajes cuentan historias, narran lo que sucede a su alrededor y se explican a sí mismos el contenido de lo que se espera transmitir a los demás. En este sentido, la creación y recreación constituyen procesos que se encuentran inter-relacionados. En el caso que nos ocupa, a veces comenzamos por recrear, pero definitivamente, terminamos creando un texto que responde a nuestra propia audición y visión del mundo.

Esa riqueza en diversidad también es un desafío porque tal vez no todos los lectores de nuestros cuentos coincidan en una versión única de los hechos. He aquí cuando el reto se transforma en una enorme responsabilidad: presentar cada cuento como un producto de la cotidianidad que otorga "vida" a la comunidad.

Realización de talleres

Los talleres se realizaron en dos espacios de la comunidad de Tepetzintla. Algunas sesiones fueron en la sede de la Asociación Huitzitzilin en donde participaron niñas y niños desde los 9 hasta los 16 años. Otras, en la Escuela Primaria "Adalberto Tejeda" 30EPR3440H con la disposición de los alumnos de quinto y sexto grado.

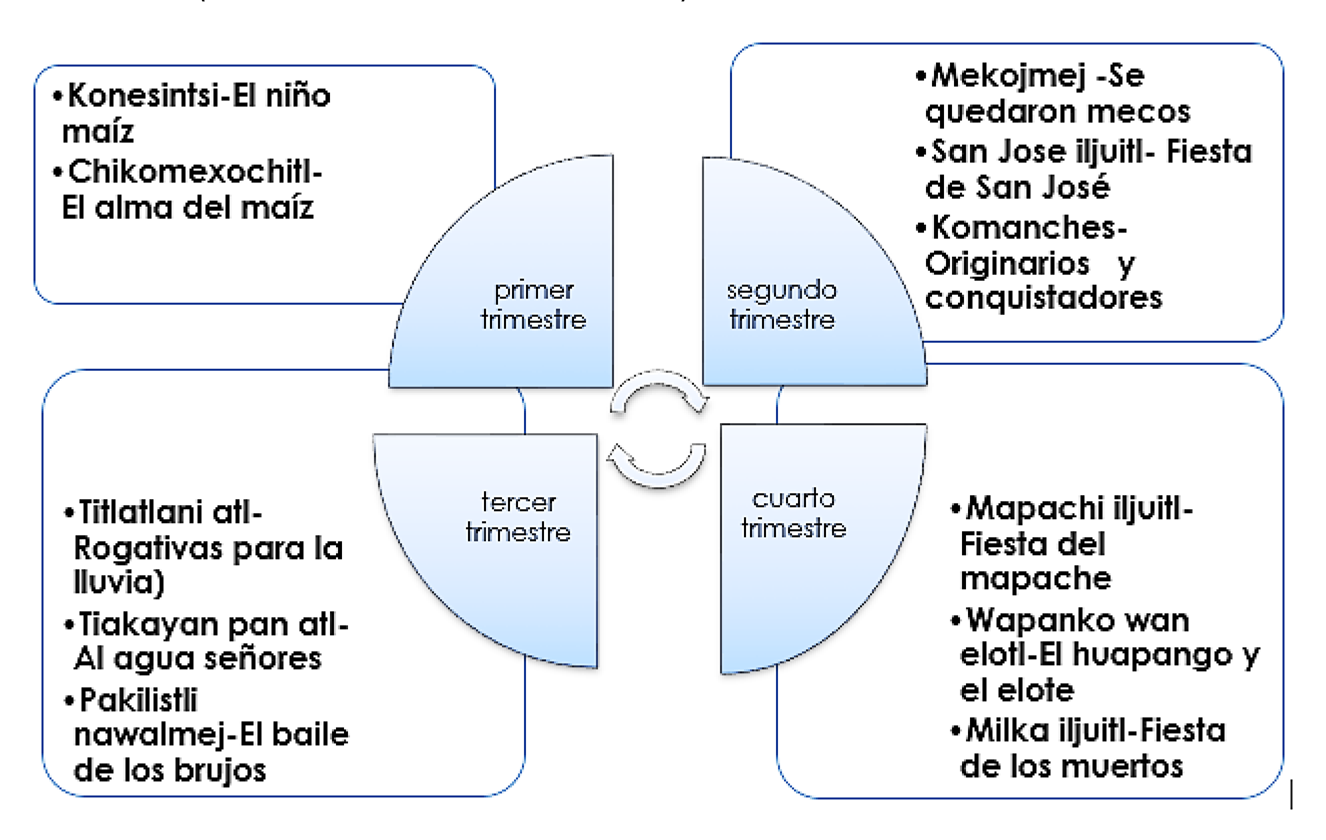
Por una parte hubo la oportunidad para contar cuentos a los niños, quienes se apropiaban del contenido de los relatos para afianzar y fortalecer una identidad huasteca basada en las historias de la localidad. Por otra, se brindó el espacio para que ellos dibujaran y dieran vivacidad a los relatos que escuchaban. A partir de estos talleres el aprendizaje de la lengua originaria se evidenciaba cuando los niños nombraban a los personajes, lugares u objetos en náhuatl. En algunos casos, a petición de los participantes, se realizó un glosario de términos en náhuatl, español e inglés. Este proyecto entre las niñas y niños constituye el inicio para el aprendizaje del náhuatl como segunda lengua entre las futuras generaciones de la región.

Sobre los resultados del proyecto

En este apartado mencionaré los resultados de este proyecto. En primer término abordaré la manera de cómo los cuentos fueron organizados para dar cabida al calendario agro-festivo de la localidad. En segundo lugar, explicaré los temas que surgieron para la redacción. Tercero, mencionaré las características de las imágenes que fueron elaboradas por las niñas y niños de Tepetzintla. Finalmente, expondré los aprendizajes referidos a la escritura en náhuatl como segunda lengua.

El calendario de los cuentos

La elaboración de los cuentos que conforman este proyecto comenzó con un plan de trabajo en donde se consideraron temas diversos apropiados a cada uno de los meses que transcurren en un año. De este modo, fue posible articular diferentes cuentos repartidos en cuatro trimestres (de enero a diciembre de 2010).



Los temas de interés

Para promover la producción de cuentos sobre los principios que rigen el buen vivir de la localidad de Tepetzintla fue necesario seleccionar aquellos temas de interés para la comunidad en su conjunto. En principio, las entrevistas abrieron la pauta para redactar y construir cada texto en consonancia a las ideas, sentimientos y deseos de los actores locales. Posteriormente, la realización de talleres con niñas, niños, docentes y líderes indígenas para difundir los cuentos y a su vez, co-construir el conocimiento sobre la cultura propia permitieron el abordaje tanto de la filosofía del buen vivir como el aprendizaje de la lengua originaria. El cumplimiento a los objetivos planteados redituó en los once cuentos elaborados tanto en náhuatl como en español. No olvidemos que:

> En cada comunidad existe un conjunto de pautas de crianza, de estrategias utilizadas por los padres, abuelos y otros miembros para educar a los niños y niñas. La escuela debe conocer estas pautas e incorporar todos aquellos elementos que permitan a los alumnos establecer un vínculo significativo entre las prácticas culturales de su familia en la vida cotidiana y aquellas utilizadas por la escuela para incorporarlos a otros ámbitos culturales. De este modo, tanto las comunidades como los niños percibirán a la escuela como un espacio que valora sus aportes culturales y les permite desarrollarse e integrarse a un mundo más amplio respetando su identidad. (Galdames, Walqui y Gustafson 2006, 46)

Con el fin de brindar un apoyo didáctico a la enseñanza del náhuatl como segunda lengua en la formación de niñas y niños bilingües a continuación se expone el contenido (resumen) de cada tema elegido para la elaboración de cada uno de los cuentos.

Trimestre	Temas de interés	Principios filosóficos
Enero-marzo	Konesintsi El niño maíz	La aparición del maíz denota la relación entre las personas, los animales y las plantas. Según la visión indígena, todos los seres vivos entran en conjunción para formar parte de nuestro mundo. En ese cuento se visualizan los valores asociados al buen vivir, particularmente a la moral de la mujer. Se nota, por ejemplo, el rechazo de la madre hacia la hija soltera que resulta embarazada y hacia el nieto. Sin embargo, el niño que fue arrojado junto al río, germinó en una mata de maíz. Más tarde se domesticó y, hoy en día, los comuneros basan sus actividades en torno a la producción del maíz.
	Chikomexochitl El alma del maíz	Chikomexochitl es considerado como el alma del maíz por cuanto su presencia alude a un ente mágico y benevolente hacia el resto del grupo social. Situación que en principio se brinda hacia quien ha sido la persona de mayor cercanía, en este caso, la abuela. Pero el cuento no termina, hay un acontecimiento que marca el inicio de las variedades del maíz en la Huasteca.

Abril-junio	Mekojmej Se quedaron mekos	En Tepetzintla como en cualquier lugar de la Huasteca todos hemos oído hablar de los mekos. Estos personajes se relacionan con el suelo y la Tierra. Por otra parte son considerados como los danzantes de marzo. Precisamente, en estos días los huastecos nos preparamos para la primera cosecha, la cosecha del maíz tierno, los elotes. Por eso, ellos deben salir a las calles y bailar en este mes. ¡Qué mejor muestra de la relación con la Tierra y las divinidades que una danza realizada por los mekos!
	San Jose iljuitl Fiesta de San José	Entre los encantos de Otontepec, entre las fiestas más vistosas encontramos la Fiesta de San José. Resistiendo a los embates de la globalización y alienación cultural, aquí los abuelos saben que la fiesta es de todos y para todos. Cada vez que se acerca el mes de marzo, nuestros hermanos se preparan para la fiesta de la comunidad. Grandes y chicos saben que debe estar listo el corral para los toros. También la iglesia muy bien pintada para las misas de los bautizos, bodas y primeras comuniones. La banda de viento y el grupo musical no pueden faltar. Desde meses anteriores el trabajo no se detiene. El día de la fiesta todos se divierten y contagian a los de fuera para que sientan ganas de regresar.
	Komanches Originarios y conquistadores	Antes de que todo el mundo europeo hiciera su aparición en América, existieron algunas expediciones que llegaron a la Huasteca. Estos encuentros no fueron amigables. En el conflicto de conquista y dominación se adopta el principio: *ustedes (colonizadores) los belicosos, nosotros (comuneros) los valientes.*
Julio-septiembre	Titlatlani atl Rogativas para la lluvia	Las rogativas para la lluvia se manifiestan en las peregrinaciones, ofrendas y rezos a las divinidades. Este proceso se le conoce como Titlatlani atl y representa los modos en que los comuneros realizan peticiones en la capilla, el pozo y el río para obtener el agua necesaria para la producción agrícola. Recordemos que en la huasteca existen dos temporadas de siembra y cosecha. Una denominada Ipowalpan y otra Tonalmili. Ipowalpan comienza con la siembra de junio y termina con la cosecha de octubre, mientras que Tonalmili tiene su siembra en diciembre y su última cosecha en mayo. Justamente a finales de Tonalmili, es decir, en los días calurosos de mayo (35° C promedio) se llevan a cabo las rogativas para la lluvia.
	Tiakayan pan atl Al agua señores	En este cuento aparecen los animales de la región selvática que rodea a la Sierra de Otontepec, particularmente, la que posee el municipio de Tepetzintla. En este relato, los animales grandes y pequeños entablan diálogos referidos a la resolución de un problema. Como lección, los animales grandes aprenden los principios básicos como el respeto, la ayuda mutua y la importancia de todos en el gran ciclo de la vida.
	Pakilistli nawalmej El baile de los	El baile de los brujos es una narración fantástica en donde los personajes exploran situaciones que corresponden a una dimensión distinta de la nuestra, pues se afirma que ellos ya están muertos pero aún se

	brujos	encuentran entre nosotros, en espacios que tal vez nunca imaginamos. Este cuento proviene de los recuerdos de una experta indígena, quien retomó por muchos años las conversaciones con su abuela materna y su madrina. En el cuento se alerta a los niños para que sepan cuidarse mientras recorren el monte o la Sierra.
Octubre-diciembre	Mapachi iljuitl Fiesta del mapache	La fiesta del mapache es una representación de la forma de vida de una familia dedicada al cultivo de maíz. Mediante esta fiesta se da una transmisión comunitaria de los conocimientos para cosechar el maíz, el acercamiento a los elementos simbólicos que debe contener el altar (las mazorcas "vestidas", velas de cera de abeja, flores de sempoalxochitl, Santos, agua y un copalero), el aprendizaje de los consejos para el cuidado de la milpa y la relación que los campesinos mantienen con los animales de la región.
	Wapanko wan elotl El huapango y el elote	Dicen que en menos de una hora, toda la gente ya está bailando. Los varones hacían gala de su zapateado mientras que las mujeres lucían su mejor porte. Los hombres llevaban en la mano un sombrero de palma. Las mujeres tomaban su falda con las manos hacia enfrente. En esta fiesta, la muchacha a la que más le gusta bailar se iba a su casa con su canasta llena de elotes. El baile se terminaba hasta que se acababan las matas de elote. También ponían una paila de elotes para que toda la gente comiera por lo menos un elote hervido. Así era antes, cuando hacían baile en La Campechana, Jilitla y Copaltitla.
	Milka iljuitl Fiesta de los muertos	Sin duda, una de las fiestas más importantes de la Huasteca se refiere al día de muertos. Ciertamente la relación entre las personas y los difuntos se evidencia en estas fechas de encuentro. Cuentan que en una comunidad alejada vivía un campesino y su esposa. Su hogar era muy humilde. Cierto día, el señor le dijo a la esposa que lo alcanzara en la milpa, pero ella estaba preocupada por atender las actividades de la casa. Era ya el 30 de octubre y nadie en la casa había comenzado los preparativos para la ofrenda de los muertitos. Lo que pasó después es lo que realmente inquieta.

Sobre las imágenes elaboradas por niñas y niños de la localidad

En este proyecto, todas las imágenes que ilustran los cuentos han sido elaboradas por niñas y niños de Tepetzintla. Como hemos mencionado anteriormente, el trabajo del dibujo se ha realizado tanto en la Asociación Huitzitzilin como en la Escuela Primaria "Adalberto Tejeda", en ambos espacios la participación ha causado el interés y la motivación necesaria para fomentar el acercamiento al patrimonio cultural huasteco. En la sede de la Asociación contamos con alrededor de 40 niños, quienes además asisten al taller de música tradicional y teatro. Por su parte, en la escuela primaria los grados de quinto ("A" y "B") y sexto ("A" y "B") poseen en promedio 20 alumnos por grupo, cifra que nos lleva a un aproximado de 80

alumnos. De este modo se ha trabajado con 120 alumnos de esta cabecera municipal, quienes han plasmado con imaginación y creatividad los dibujos que dan cuenta de las historias que se les ha presentado. El "libro de cuentos" que se ha logrado desarrollar para este proyecto nos ha permitido visualizar los siguientes rasgos:

Características de acuerdo al espacio de producción del dibujo

- En la escuela. Después de escuchar el cuento, los alumnos dibujaban la historia según sus habilidades creativas, sin embargo, en algunas ocasiones buscaban las imágenes de los libros de texto o de la biblioteca de aula y transferían los saberes locales.
- En la Asociación Huitzitzilin. Las niñas y niños dibujaban de acuerdo a la imaginación surgida en el momento. Los dibujos tomaban más tiempo porque su elaboración se tornaba minuciosa.

Figura 1 y 2. El huapango y el elote (Esc. Prim. 2010); La fiesta del mapache (Luis, Huitzitzlin, 2010)





Manejo del tiempo durante el taller

- Tanto en la sede de la Asociación como en los salones de la escuela primaria, las niñas y niños elaboraron los dibujos durante una hora y media. Los primeros minutos se destinaron a la lectura del cuento, posteriormente el análisis de algunas palabras y frases en náhuatl. Al final, solamente se ocupaba el tiempo para el dibujo y aclaraciones sobre el tema escuchado.

Elementos de la identidad cultural vertidos en los dibujos

- *Situaciones*. Los participantes eligieron ya fuera una actividad relevante, un personaje o la totalidad de la historia en diferentes momentos. Los dibujos representaban el nexo con el contexto inmediato. En algunos casos, cuando los niños no tenían la experiencia vivida había oportunidad para explicar detalladamente los sucesos y con

ello, ampliaban sus descripciones para plasmarlas en las ilustraciones. De este modo, cada dibujo resulta en sí mismo una creación única e irrepetible que da cuenta de la construcción identitaria de cada niña o niño en la comunidad de la que forma parte.

- *Personajes.* Si bien los personajes plasmados en los dibujos partieron del relato escuchado, conviene mencionar que muchos de ellos se refieren a la época descrita pero en su representación se dejan ver las características del presente. Así por ejemplo, las imágenes de las fiestas se remontan a varios años atrás pero conservan elementos actuales, principalmente aquellos que consideran a los grupos musicales del momento o la organización de los ambientes para los festejos (mesas y sillas con mantelería de "renta").

5.4 Los aprendizajes construidos

A continuación mencionaré los aprendizajes sobresalientes a partir de la realización de los talleres con niñas y niños de la localidad de Tepetzintla. Primero, me referiré a la apropiación de la sabiduría ancestral; posteriormente describiré el proceso de aprendizaje de frases y palabras en la lengua originaria náhuatl. Finalmente, comentaré la caracterización espacio-temporal de las actividades plasmadas en las imágenes.

Apropiación de la sabiduría ancestral

- Los cuentos elaborados permitieron el acercamiento al patrimonio cultural de Tepetzintla, por cuanto la temática abordada refleja un calendario agro-festivo y un sistema de relacionamiento social en la comunidad. Desde el mes de enero hasta diciembre se han considerado los eventos importantes realizados en la región para exponer de forma fehaciente los principios asociados al buen vivir. En este proyecto la sabiduría ancestral[7] se ha visualizado mediante cada composición llamada cuento. Los once cuentos ofrecen el acercamiento a la comprensión de los elementos de la identidad cultural respecto de la vida, la muerte y el mundo en el que tanto los seres vivos como los entes sobrenaturales establecen relaciones para dar continuidad al pueblo originario huasteco.

Aprendizaje de frases y palabras

- Durante los talleres existieron dos estrategias didácticas para iniciar el aprendizaje de la lengua náhuatl como L2. La primera se refirió a la audición de lectura y la segunda a la relación sonoro-gráfica de las frases y palabras. Si bien estas estrategias

[7] Morin (2003) distingue sabiduría de conocimiento. De acuerdo con este autor, la sabiduría es la forma reflexiva de traducir la realidad, mientras que el conocimiento es la forma de organizar la traducción de la realidad. En nuestro caso, se ha fortalecido la sabiduría del pueblo originario y se ha puesto especial énfasis en los conocimientos surgidos debido las temáticas abordadas en los cuentos.

corresponden a las competencias docentes desarrollas en aula, conviene mencionar que desde una epistemología huasteca, dichas estrategias tienen cabida en la metodología del "tlapowa" (contar) y "tlajkuiloa" (escribir). El tlapowa supone la presencia de por lo menos dos personas: alguien en posición de cuenta-cuentos y otro, en la función de receptor-activo, pues en la medida que éste formula preguntas, el cuenta-cuentos continúa su exposición o su lectura. Por otro lado, la iniciativa para escribir aquello que se escucha estuvo basada en el tlajkuiloa, ya que los participantes escribieron los términos o frases que llamaron su atención en lengua originaria a la vez que dibujaron las situaciones o personajes relevantes. De este modo, la escritura estuvo ligada a iconografía que cada niña o niño plasmaba de acuerdo a su creatividad e imaginación.

Caracterización espacio-temporal de las actividades en las imágenes

- La caracterización contenida en las imágenes elaboradas por los participantes denota el acercamiento a los objetos (candiles, velas, altares…) asociados al uso cotidiano que tenían en la época citada en los relatos. Asimismo, los dibujos proveen información respecto de los escenarios utilizados por los abuelos o los padres de familia cuando eran niños o jóvenes. Por ejemplo, se plasman los ríos, galeras, corrales o viviendas que en la actualidad han sido modificados o sencillamente ya no se encuentran como tal en la comunidad. Estas imágenes no sólo abordan el contexto o la ubicación de los lugares de interés común, también señalan el tiempo en que ocurren. De este modo tenemos el amanecer, el mediodía, la tarde o la noche en cada uno de los dibujos. Estos indicadores del tiempo se encuentran vinculados a las actividades realizadas por los personajes, las cuales establecen un nexo directo con los quehaceres de las familias huastecas, particularmente, quienes viven en la localidad de Tepetzintla. Muestra de ello se observa en la caracterización de una boda, cuya recepción es por la noche, la ofrenda para los muertos antes de las 12 del día o el jaripeo en una fiesta alrededor de las 4 de la tarde.

La experiencia demuestra que en este escenario es posible coadyuvar a la revitalización lingüística sobre la base de enseñanzas y los aprendizajes propios que permitan potenciar los saberes locales para identificarse como sujetos integrantes de una sociedad indígena contemporánea. La apertura de la escuela hacia los saberes locales que provee la lengua indígena resulta fundamental para la apropiación del currículo comunitario del pueblo originario y a su vez, permite el ejercicio del derecho a una educación social y culturalmente pertinente.

Puesto que en nuestra investigación hemos constatado que el mundo de los niños no se construye de manera aislada sino en interacción, entonces el potenciamiento de la educación propia de la familia y la comunidad a través de actividades que conlleven al aprendizaje y fortalecimiento de la lengua originaria los constituye como sujetos críticos, creativos y autónomos a la vez que mantienen su patrimonio cultural. De modo que al

descubrir sus propias capacidades se conocen a sí mismos y a su vez, experimentan el empoderamiento de su lengua en el mundo, por cuanto somos cultura viva en la sociedad actual. Los hallazgos que hemos encontrado permiten seguir construyendo, mantener y afianzar la diversidad. Experimentar una propuesta educativa intercultural bilingüe necesariamente ha de considerar el buen vivir en relación a la filosofía propia, los significados profundos surgidos desde la lengua originaria, el calendario agrofestivo local, así como las concepciones y prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la educación propia.

Conclusiones

Las iniciativas para comenzar una planificación lingüística que nos lleve al aprendizaje de la lengua originaria como L2 resultan factibles por cuanto existe el interés de la comunidad en su conjunto. Hoy en día, las niñas y niños de la localidad de Tepetzintla se encuentran a la expectativa de un proceso educativo enmarcado por los relatos que dan cuenta tanto de la sabiduría ancestral como las modificaciones que han existido en el contexto a través del tiempo. Si bien, los padres de las nuevas generaciones poseen un escaso manejo de la lengua originaria náhuatl, las participaciones en este proyecto fueron decisivas al brindar un apoyo real en la descripción de sucesos. Por su parte, el aprecio y lealtad lingüística de los abuelos me ha confirmado que como indígenas expertos tienen un gran legado para nosotros quienes nos encontramos todavía como aprendices de la lengua. La participación de ellos fue exclusivamente de manera oral.

Conviene mencionar que los docentes con quienes he compartido esta experiencia aún se encuentran en un estado potencial para el manejo de la lengua originaria. Les ha interesado el proyecto y queda abierta la posibilidad para implementar los cuentos en la escuela.

Considero que la finalidad de nuestro proyecto consiste en propiciar el interés de los demás para que todos se apropien de "Nikan ka tlapowalistli. Cuentos de aquí". Por una parte como un gesto de devolución del patrimonio intangible (lengua originaria) de la comunidad y por otro, para la promoción de una autoría tepetzintleca y veracruzana, hasta ahora poco conocida en su propio territorio.

Conviene señalar que cuando se trabaja en campo y con actores que se desenvuelven en su propio contexto resulta todo un abanico de testimonios y grandes relatos, lo cual no sólo propicia la literacidad sino el advenimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena desde sus propios marcos culturales de referencia. El aporte de este proyecto consiste en abrir posibilidades para la revitalización de la lengua originaria fomentando la sensibilización entre los expertos indígenas, padres, jóvenes y especialmente, en las niñas y niños de la región.

Referencias

Argüelles Santiago, Jazmín Nallely. 2010. *El maíz en la identidad cultural de la Huasteca veracruzana*. Colección Lecturas Intercultura. Veracruz, México: DGEUV.

Bertely Busquets, María. 2009. Introducción. En *Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas*, coord. María Bertely Busquets, 5-23. México, D. F.: CIESAS.

Foucault, Michel. 1994. *Dits et écrits, 1954-1988*. París: Editions Gallimard.

Galdames, Viviana, Aida Walqui y Bret Gustafson. 2006. *Enseñanza de Lengua indígena como Lengua materna*. Cochabamba, Bolivia: PROEIB/GTZ.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2010. *México en cifras.* Información nacional, por entidad federativa y municipios. Tepetzintla, Veracruz de Ignacio de la Llave. http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?ent=30 (Consulta: 28 de marzo de 2011)

López, Luis Enrique. 2005. Trece claves para entender la interculturalidad en América Latina. En *Rostros y fronteras de la identidad*, comps. Mario Samaniego y Gloria Garbarini. Temuco: Universidad Católica.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper. 2000. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación* 20 (mayo-agosto): 17-85.

Morin, Edgar. 2003. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.



Viaje sagrado a Wirikuta, del artista

wixárika Santos Montoapohua de la Torre. Imagen tomada de http://www.tallerluum.com.mx/blog/wp-content/uploads/2014/02/ac49f2e7d18a4237668d2303cedbef18e7126b59.jpg;

Narrativa y arte *wixárika* en el proceso de descolonización: una reivindicación de *Wirikuta*

Narrativa e arte *wixárika* no processo de descolonização: uma reivindicação de *Wirikuta*

Narrative and *wixárika* art in the process of decolonization: a claim by *Wirikuta*

Lucia de Lourdes Agraz Rubín
Maestrante en Estudios de Arte y Literatura
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Morelos, México
luciaar@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-4508-9128

Resumen: Los movimientos de los pueblos indígenas son posibilidad de otra epistemología y cognición que hacen obsoleta la idea colonial de "América Latina". Se entabla por lo tanto una discusión sobre el modelo verdad/poder o saber/poder y las oportunidades de hacer fluir de la narrativa y arte *wixárika* una propuesta asequible que tenga la capacidad de transformar el pensamiento del interlocutor. Dentro de esta propuesta encontramos la necesidad de declarar *Wirikuta* como patrimonio de la humanidad.
Palabras clave: *Wirikuta*, decolonialidad, naturaleza, enactivida.

Resumo: Os movimentos dos povos indígenas são a possibilidade de outra epistemologia e cognição que torna obsoleta a ideia colonial da "América Latina". Por conseguinte, há uma discussão sobre o modelo de verdade / poder / conhecimento / poder e as oportunidades para tornar a narrativa e o fluxo de arte de *wixárika* uma proposta acessível que tenha a capacidade de transformar o pensamento do interlocutor. Dentro desta proposta, encontramos a necessidade de declarar *Wirikuta* como a herança da humanidade.
Palavras-chave: *Wirikuta*, descolonialidade, natureza, cultura, enatividade.

Abstract: The movements of indigenous peoples are the possibility of another epistemology and cognition that make the colonial idea of "Latin America" obsolete. There is, therefore, a discussion about the truth/power or knowledge/power model and the opportunities to make *wixárika* narrative and art an affordable proposal that have the capacity to transform the interlocutor's way of thinking. Within this proposal we find the need to declare *Wirikuta* as World heritage.
Key words: *Wirikuta*, decoloniality, nature, culture, enactivity.

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2017.
Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2017.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Agraz Rubín, Lucia de Lourdes. 2018. "Narrativa y arte wixárika en el proceso de descolonización: una reivindicación de Wirikuta". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 110-26.

APA
Agraz Rubín, L. L. (2018). Narrativa y arte wixárika en el proceso de descolonización: una reivindicación de Wirikuta. *Revista nuestrAmérica, 6* (11), 110-126.

Chicago
Agraz Rubín, Lucia de Lourdes. "Narrativa y arte wixárika en el proceso de descolonización: una reivindicación de Wirikuta". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 110-126.

MLA
Agraz Rubín, Lucia de Lourdes. "Narrativa y arte wixárika en el proceso de descolonización: una reivindicación de Wirikuta". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 110-126.

Harvard
Agraz Rubín, L. L. (2018) "Narrativa y arte wixárika en el proceso de descolonización: una reivindicación de Wirikuta", *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), pp. 110-26.

La amenaza sobre la cultura *wixárika* y el territorio de *Wirikuta*.

El pueblo *wixárika* (huichol) habita en México, en la región conocida como Gran Nayar que comprende territorios dentro de los estados de Nayarit, Jalisco, Durango y Zacatecas. El Frente de Defensa de *Wirikuta* (2012) publicó un documento en el que explica puntos importantes sobre la problemática que los *wixáritari* enfrentan dentro de esta zona en la que se encuentra su tierra sagrada, *Wirikuta*, que se erige como uno de los santuarios más importantes de la cultura *wixárika* y anclaje de la cosmología de este pueblo originario. Las distintas comunidades *wixáritari* peregrinan a *Wirikuta*, ya que es donde se originó la creación y en la recreación de este peregrinaje se alimenta el sostén de la vida. En este desierto brota el peyote o *hikuri*, que es una cactácea que se ingiere de manera ritual y que concede "la visión". *Wirikuta* es un sitio sagrado y dentro de las consideraciones de la UNESCO para ser declarado patrimonio cultural de la humanidad y por las amenazas que le circundan es de gran importancia la visibilidad del mismo como impulso a la preservación de esta tierra por razones naturales y culturales.

Wirikuta abarca ciento cuarenta mil hectáreas declaradas Reserva Ecológica Natural y cultural, ubicadas en el estado de San Luis Potosí y que abarca los municipios de Catorce, Charcas, Villa de Guadalupe, Villa de la Paz, Matehuala y Villa de Ramos. Al ser declarado Reserva Ecológica, se prohíben actividades contaminantes, como la minera que es una de las actividades de mayor impacto contaminante por los procesos de tajo a cielo abierto, cianuración y removimiento de las especies vegetales y por lo tanto la demolición del ecosistema. Gran parte de su flora y fauna es endémica. El ochenta por ciento de las especies de cactáceas del mundo se encuentran en *Wirikuta* y la mayor parte de las cactáceas de *Wirikuta* figuran en la Norma Oficial Mexicana de Plantas Amenazadas y en Peligro de Extinción. El águila real se encuentra dentro de la lista de especies prioritarias para su conservación y también habita la tierra de *Wirikuta*. El Plan de Manejo de la Reserva de *Wirikuta* que fue elaborado en conjunto con el pueblo *wixárika* establece la protección del agua, tierra, flora y fauna del sitio sagrado, además de restricciones a la minería tóxica.

Wirikuta es un fundamento cultural, espiritual y natural, sin el cual, la cultura *wixárika* desaparecería. Debido al valor fundamental que tiene el territorio de *Wirikuta* como espacio sagrado y como espacio natural, en 2008 los gobernadores de San Luis Potosí, Durango, Jalisco, Nayarit, Zacatecas y el presidente de la Unión *wixárika* de Centros Ceremoniales firmaron el Pacto *Huauxa Manaka* para la preservación y el desarrollo de la cultura *wixárika*, en presencia del entonces presidente Felipe Calderón como testigo, del presidente de la Comisión de Asuntos Indígenas de la Honorable Cámara de Senadores y del Director General de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Con este documento los firmantes se comprometieron a preservar las rutas de peregrinación del pueblo *wixárika*, cuidar del ecosistema, velar por plantas como el peyote que es necesario para los rituales, así como la divulgación de su cultura como patrimonio de la Nación.

En 2010, el Estado de San Luis Potosí aprobó la Ley de Consulta Indígena que en el artículo 6 y 7 del Convenio 169 de los pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo, (ratificado por el Senado y por el Presidente de la República), se otorga a los indígenas la consulta sobre el otorgamiento de concesiones, contratos o instrumentos jurídicos que afecten el uso y disfrute de sus tierras y recursos naturales. Los pueblos indígenas podrán decidir sobre sus prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, su bienestar espiritual y de las tierras.

En breve, tras la firma de los convenios y pactos descritos, el gobierno mexicano, violando tanto el Pacto de Huauxa Manaka como la Ley de Consulta Indígena entregó veintidós concesiones a mineras a la empresa canadiense *First Majestic Silver Corp* en el área de Real de Catorce, a través de la empresa mexicana Real Bonanza SA de CV. El 70 % de las 6 mil 326.58 hectáreas de la superficie concesionada está dentro de la Reserva de *Wirikuta*. En diciembre de 2011, se lanzó un proyecto de megaminería denominado el Proyecto Universo en concesión a la empresa canadiense *Revolution Resources* que busca explotar a tajo abierto y con lixivación a montones de cianuración 59,678 hectáreas dentro del Área Natural Protegida de *Wirikuta*, que representa 42.56% de la superficie total del territorio sagrado y natural. Por otro lado esta misma minera *Revolution Resources* plantea hacer una explotación de oro de tajo a cielo abierto en la región de El Bernalejo que es una de las zonas más importantes de *Wirikuta*, donde está la casa del venado, lugar sagrado *wixárika* de entrega de ofrendas y cacería de peyote.

En cuanto al recurso hídrico, el proyecto megaminero utilizaría y contaminaría las ya sobreexplotadas cuencas hídricas que de acuerdo con informes de la CONAGUA representa una situación crítica al ser una zona desértica. La contaminación con cianuro, xantantos y metales pesados envenenaría las aguas sagradas con las que el pueblo *wixárika* se bendice y colecta sus aguas benditas, además de que causaría la muerte de especies de flora y fauna, ya en grave peligro.

Esta problemática en torno a la vulnerabilidad de *Wirikuta* y la amenaza sobre la cultura *wixárika* (que no encontraría significado a su existencia sin su relación esencial con sus tierras) es descrita por el artista *wixárika* Santos Motoapohua de la Torre a través del mural en chaquira que encabeza este artículo y que él realizó durante el documental *Eco de la Montaña* del director, Nicolás Echeverría y que fue estrenado en 2015. El mural se titula "*Viaje sagrado a Wirikuta* y en este, Santos de la Torre expresa la preocupación por la devastación de sus tierras, identifica a los *wixáritari* como un toro que defiende sus tierras enfrentándose a un tigre, que es todo aquel que no le importa *Wirikuta*, como espacio natural o como territorio proveedor de significado para este pueblo, entre ellos, Santos menciona a Felipe Calderón. El documental se realiza con el afán de darle visibilidad a este artista cuya obra está presente en el Louvre por un mural que el ex presidente regaló a Francia y en cuya inauguración, el artista Santos de la Torre no fue invitado. El nombre *Motoapohua* es el nombre *wixárika* de Santos que significa "eco de la montaña", título del documental que busca darle voz y a la problemática de los territorios sagrados, que no son

solamente *Wirikuta*, sino también la playa de San Blas que fue privatizada en 2016 para la construcción de un complejo turístico y que tras una lucha jurídica, el pueblo *wixárika* pudo recuperar ya en un treinta y ciento por ciento en la zona ritual. Santos nos relata a lo largo del documental narrativas en torno a la cosmología de su pueblo, la amenaza que versa sobre su territorio sagrado, el desarrollo de los rituales. El documental además permite visualizar rituales, cantos sagrados e imágenes de Wirikuta y otros sitios sagrados, explicados a través del protagonista.

El presente artículo deriva de la investigación que me encuentro realizando en la UAEM con el interés por identificar las bases para la preservación del territorio sagrado de *Wirikuta* y por la intención de que sea reconocido y protegido como bien patrimonial natural y cultural. El territorio sagrado de Wirikuta presenta un modelo de enactividad en el ambiente cognitivo de la cultura y espiritualidad wixárika entorno a su relación con la naturaleza, ofreciendo narrativas e imágenes propiciativas de la resistencia al sistema colonial que amenaza con la desterritorialización y reestructuración de los territorios indígenas en la dinámica del capitalismo internacional, que en lo inmediato es una amenaza a su cultura y el espacio natural.

Se estudiará por lo tanto desde la perspectiva cognitiva de la enactividad entre la cosmología *wixárika* presentada en su narrativa y su co-determinación con el territorio sagrado de Wirikuta. Esta "co-determinación…propone que a través de su actividad e interacción con el entorno, el sistema cognitivo hace que ciertas propiedades del mundo emerjan –reforzando dichas propiedades emergentes el desempeño óptimo del sistema. Y como dicha actividad es inseparable del movimiento del organismo, este paradigma pone un doble énfasis tanto en el papel que desempeña la acción en el ejercicio de las facultades cognitivas como en el carácter encarnado (inscrito corporalmente) de la cognición." (González, 2008: 9).

Dentro de este término de la enactividad se analizan la relación entre territorio y cultura en el caso de Wirikuta y la cultura *wixárika* como una correlación de ambas, por lo tanto, la creciente amenaza de la pérdida de los territorios sagrados es una amenaza a la cultura. En la cosmología *wixárika*, se entiende que todos los elementos de la naturaleza, aunque tengan una apariencia diferente a la de los seres humanos, son "personas", que se busca respetar. El relieve natural de los lugares de culto y rutas sagradas son las transformaciones que sufrieron los antepasados. Las rocas, árboles u ojos de agua que adquirieron esa forma son narrados extensamente en la literatura de la creación y su relación con los humanos. Para la cultura *wixárika* es de suma importancia la preservación del espacio natural de *Wirikuta*, ya que como Neurath y Pacheco (2005) explican, la cosmología *wixárika* es inseparable del espacio físico donde se preservan los rituales por la vida:

> Primero, se reproduce en la confluencia de dos campos cognitivos. Mientras que los conocimientos prácticos y empíricos se aprenden en situaciones de la vida cotidiana, los aspectos netamente mitológicos se reproducen, principalmente, en las fiestas y rituales. Segundo, la cosmología wixárika no separa tajantemente entre los ámbitos

> de la naturaleza, de la sociedad y de lo sobrenatural o sagrado. Tercero, el cosmos huichol puede considerarse etnocéntrico. Todo el mundo es una "gran casa", una comunidad (kiekari). Las fuerzas o elementos de la naturaleza son considerados deidades, al tiempo que antepasados y parientes. El centro del mundo se ubica dentro de su territorio (1-2)

Para los *wixáritari*, la relación entre el pueblo-naturaleza-dioses es indisociable y es por lo tanto una diferencia crucial de cara a la estructura colonial. La contrastación de otros conceptos epistemológicos es parte de lo que Mignolo señala para realizar un proceso de descolonización del conocimiento. Esta descolonización epistemológica abre la posibilidad no sólo a modificar el propio ambiente cognitivo, sino a re-pensar la economía y la política y primeramente una nueva subjetividad individuo-comunidad y su relación con su entorno. Estas relaciones son parte de la cosmología de una cultura amenazada y que se desarrolla también como una amenaza para la humanidad como la pérdida de una cultura y de una parte espiritual significativa.

Algunos pensamientos sobre el colonialismo y descolonización.

La amenaza sobre *Wirikuta* es una amenaza a la tierra, al agua, a la flora y a la fauna, pero es también una amenaza que versa sobre el pueblo *wixárika*, su cultura y su espiritualidad. La problemática y vulnerabilidad de *Wirikuta* es producto de la estructura colonial aún vigente y expresada en las fauces más voraces del sistema capitalista en su ambición desmedida de agenciarse de esta tierra para su explotación y depredación. Este modo de producción utilizado en las sociedades unidimensionales que buscan eliminar lo considerado como residual como ya lo mencionaría Jameson (2002) en torno a la desmitificación del periodo contemporáneo y en su función de planificación del futuro, es la limpieza total del planeta que favorece a la manipulación de las corporaciones para la eliminación de las sociedades tradicionales, es decir, la demolición del campesinado, su modo de producción, sus tierras comunales y aldeas. Esta demolición podemos verla hoy en manos de corporativos como Monsanto o en el proyecto megaminero que amenaza *Wirikuta*. La demolición obtiene una característica urbanística y por lo tanto también espacial. La globalización permitió la expansión del capital en la siguiente fase después del imperialismo, valiéndose de la reorganización agrícola con innovaciones tecnológicas, que agilizaron los procesos de producción del producto agro y transformó a los campesinos en trabajadores agrícolas y a los latifundios en agroempresas. El capital mantuvo el sistema de la agricultura intacto con condiciones inhumanas de los campesinos, para obtener provechos y una vez que el capital necesita más capital, los moderniza. Marx explica que la última fase del capitalismo es el mercado global, que será su última crisis… hoy en día estamos en esta fase. La crisis ambiental y la social, como la que versa sobre *Wirikuta*, pero que puede observarse en otras partes del mundo, son ya la agenda más apremiante. El fin de la historia es el fin de las antinomias espacio-temporales. La estandarización del cambio sin reales cambios es el triunfo de las corporaciones, pero esta no es la antinomia, sino que

la estandarización ha logrado una parálisis del pensamiento que impide pensar otro sistema, es decir el supuesto "cambio" constante, impide la realización de un cambio de fondo, desacredita la imaginación utópica.

En la posmodernidad, las oposiciones como diferencia e identidad ya no son oposiciones, tal como lo declara Derrida (1989) frente a todos los binomios opuestos. En cuanto al concepto de demolición y la sociedad unidimensional, ¿la heterogeneidad puede significar algo subversivo en la homogeneidad? En el espacio concreto, la propiedad privada se homogeniza y desplaza los sistemas de tenencias de la tierra, como los comunales, los homogeniza en propiedad privada y desplaza el sentido comunal. Otra antinomia del espacio, la planeación de demolición de sociedades tradicionales, homogeniza lo heterogéneo. Lo heterogéneo cuestiona los corporativos en su sistema de producción, tenencia de la tierra y en el consumo. El lenguaje de violencia y la relación entre violencia y propiedad está presente. La demolición de los espacios alternos a la propiedad privada es un acto de violencia. Los seres mortales, dice Jameson (2002), creen que pueden "poseer la tierra". Las personas desplazadas por los asentamientos israelís, los nativos norteamericanos y todos los que son expulsados por conflictos son "esas formas ulteriores de violencia y homogeneidad abstractas se derivan del parcelamiento inicial, que vuelve a trasladar al espacio mismo la forma monetaria y la lógica de la producción de mercancías para el mercado" (Jameson 2002, 96).

El desglose de esta reorganización del espacio que elimina las formas más antiguas heterogénicas de tenencia colectiva de la tierra y que están en el imaginario histórico, religioso o antropológico de "lo sagrado". Lo anterior nos remite a la problemática de *Wirikuta*, las tierras sagradas de los *wixáritari* en su lucha por preservar de la agresión de las mineras y las políticas gubernamentales, no sólo lo espacial, sino de una reafirmación de su cultura ante a la avasallante homogenización de la globalización. La distopía actual, es aquella que surge del ideal urbano frente al ideal rural y marchamos hacia una era de gran urbanización y destrucción de la naturaleza. ¿Estaremos frente a lo que Marx podría llamar "idiotez urbana"?

La estructura colonial impone la "cultura dominante o superior" sobre los pueblos colonizados y subordina las historias, los relatos, las religiones y las cosmovisiones de los pueblos colonizados. Un ejemplo de ello es el renombramiento de los territorios conquistados como ejercicio violento de colonización, tanto física como psicológica:

> Siguiendo a Foucault, Said pone de relieve los vínculos entre imperialismo (poder) y ciencias humanas (conocimiento); aquí el colonizador aparece como el fundamento principal de las narraciones -en las cuales el colonizado se convierte en el "otro"- al manifestar un conocimiento sobre él, en medio de los diversos procesos de dominación. Esta narración vía colonizador evita que el "otro" hable por sí mismo (Guash 2016, 64)

El colonialismo no es solamente el proceso ejercido desde el siglo XVI en América, sino que es un proceso continuo y vigente, heredado aún en el nombre "América Latina" y en la división de las zonas geográficas desde una visión eurocéntrica. En el proceso de colonización, aquel pueblo que no tenía historia escrita no se le consideraba historia. Sin embargo, los pueblos originarios contaban con una gran riqueza en el habla de su historia y sus relatos inscritos en un paradigma epistemológico distinto al europeo. Por lo que el paradigma de la verdad, aunando al poder, ejercía la construcción del relato legitimado.

El biopoder estudia la medición de las personas en la sociedad desde parámetros que buscan la generación de bienestar externo en dos series: "la serie cuerpo-organismo-disciplina-instituciones; y la serie población-procesos biológicos-mecanismos regularizadores-Estado. Un conjunto orgánico institucional: la de la institución, por decirlo así, y, por otro lado, un conjunto biológico y estatal: la biorregulación por el Estado." (Foucault 2001, 229). Esta forma de dominación que mencionaba Foucault se observa en los intentos de transgresión de los territorios sagrados de los *wixáritari* y los instrumentos que despliega dichos ejercicios de poder para someter "la soberanía sobre el individuo como un ser viviente miembro de la sociedad y su consideración de la vida por parte del poder "(...) un ejercicio del poder sobre el hombre en cuanto ser viviente, una especie de estatización-de-lo-biológico o al menos una tendencia conducente a lo que podría denominarse la estatización-de-lo-biológico" (Foucault 2001, 217).

Esta biopolítica también esta está anclada en el lenguaje del discurso de la verdad de aquello que posee el poder y que en el caso de la *colonialidad,* transgrede otros relatos que considera fuera de la verdad, de la historia y por lo tanto de lo considerado como "civilización" En esta relación de poder/conocimiento, el grupo de poder que decide qué lo es y qué no lo es y que se instaura desde la escuela, hasta el control político. Mignolo explica que el reclamo de los derechos epistémicos de los grupos indígenas permitió:

> La creación de Amawtay Wasi (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas) fue la consecuencia del reclamo por los derechos epistémicos. No existen espacios en las universidades estatales o privadas para que los indígenas se dediquen al estudio de sus propias áreas de interés. La filosofía de la educación está en manos del capital estatal o privado, pero, sobre todo, está determinada por el marco de saber establecido en la universidad renacentista, que fue modificado luego por la universidad iluminista y que ha evolucionado hasta convertirse en el modelo de universidad corporativa vigente en Estados Unidos, que se aplica en el mundo entero (Mignolo 2007, 141-142).

El control desde el conocimiento genera el poder de establecer el binomio realidad/apariencia. De esta manera el saber/poder es un instrumento de dominación de las subjetividades y lo es también el lenguaje que utiliza con carácter de validez. El poder permite la dominación y aplicado al problema medioambiental, la verdad y el saber dentro del sistema capitalista orientan su discurso a la legitimación de las acciones en nombre del progreso en términos de crecimiento económico:

> … múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. No hay ejercicio de poder posible sin cierta economía de los discursos de verdad que funcionan en, a partir y a través de ese poder. El poder nos somete a la producción de la verdad y sólo podemos ejercer el poder por la producción de la verdad (Foucault 2001, 34).

El lenguaje utilizado por el discurso de poder es utilizado para la dominación. Por ejemplo, el caso de la expresión de la *colonialdad* en el discurso y epistemología occidental que clasifica a las mercancías, secciona a los animales en zoológicos y a las personas en razas. El establecimiento de la verdad (Foucault 2005, 189) imperante en la idea de “América Latina” constituye una forma epistemológica de dominación y establece un orden, que es la base para la microfísica del poder (Foucault 2005, 153).

La narrativa *wixárika* como posibilidad de descolonización.

Walter Mignolo explica que los movimientos de los pueblos indígenas en Nuestra América conservan nuevos proyectos de conocimiento que vuelven obsoleta a la idea de “América Latina” (2007, 20). Los relatos *wixáritari* en la decolonización de la coexitencia de la naturaleza y la humanidad son una reformulación epistemológica *a contracorriente* que reformula el concepto de conocimiento/verdad y por lo tanto de la ética y política. El “occidentalismo” otorgo a Europa un lugar privilegiado en la geohistoria y un *locus* privilegiado de enunciación. La perspectiva geográfica de la idea de “América Latina” es distinta a la percepción que tenían los pueblos originarios de su lugar en el mundo como eje del mundo. *Wirikuta* era el centro para los *wixáritari*, de su espacio y de su tiempo. El colonialismo del siglo XVI-XIX irrumpe en este espacio y tiempo. Hoy en día la tecnología es la nueva herramienta de la *colonialidad* que mantiene la oposición entre naturaleza y humanidad con el afán de dominio sobre la primera. Sin embargo, la propuesta de conocimiento del pueblo *wixárika* es un punto de partida para una hermenéutica de sus relatos que “al abordar el tema del saber y la subjetividad en el plano lingüístico nos abrimos a un campo que se extiende mucho más allá del bilingüismo, el multilingüismo o el multiculturalismo. Desde los límites lingüísticos, epistémicos y subjetivos se generan nuevas formas de pensamiento, otro pensamiento, otra lógica, otra lengua, como he afirmado en trabajos anteriores” (Mignolo 2007, 128).

Recurrir a las fuentes de los relatos narrados y contenidos en las expresiones artísticas de los pueblos originarios como los *wixáritari* es el primer paso a un proceso de decolonización de la mente, es decir a nivel cognitivo. La literatura es una actividad humana evolucionada, un fenómeno múltiple, tiene funciones potenciales, posibilidades expresivas y la capacidad de explorar alternativas, capacidad de tonarse en asequibilidades que se mueven de la mente al mundo (de manera particular a la mente de otros), es enactiva, es decir, que tiene la capacidad de transformar el pensamiento de quien la lee o escucha (Cave 2016, 144). La

literatura opera en la vía particular, florece en habitantes locales y encuentra modos afinados de responder a las ecologías humanas, es decir el entorno. En el ambiente antropológico la literatura es actividad colectiva y una característica que perdura en cómo los seres humanos comparten su entorno cognitivo, ya que contar historias, recitar poesía o la música no es una actividad solitaria. En estas actividades hay cantadores de historias y los que escuchan. La literatura promueve la conversación. La literatura de los relatos *wixáritari* son por tanto una manera de entrar en el ambiente cognitivo del otro, ya que el lenguaje fluye como evidencia de lo que piensa el que habla.

Acercarnos a los relatos *wixáritari* o a los de cualquier pueblo originario nos posibilita a imaginar otros mundos posibles. Permite crear una nueva cognición que pueda realizar un juicio y tratar la problemática de la tierra sagrada de *Wirikuta* desde otra perspectiva ética y política, porque hay un nuevo lenguaje, no hegemónico, que lo permite. En términos cognitivos, Cave (2016, 86-87) indica cómo el lenguaje es un instrumento más flexible que tienen los humanos para autogenerar utilizando evocaciones, improvisaciones para las sensaciones, emociones humanas y asequibilidad de la metáfora. A lo largo de la historia se han dado casos diversos en países subyugados, en los que la imaginación tiene el poder subversivo a través de la narrativa, la literatura y la poesía. Cave (2016, 66) menciona en su manifiesto catorce argumentos de para qué sirve la literatura y uno de ellos es justamente este poder subversivo a nivel político.

Los *wixáritari,* han logrado mantener con pureza su cultura pese a la estructura colonizadora y sostienen una lucha por la defensa de *Wirikuta*. Su narrativa es centrada en una cosmología que une la naturaleza con lo divino como proceso epistemológico y como explica Mignolo (2007, 21), la "naturaleza" era la creación divina, en oposición a la creación humana que era la "cultura". La religión era lo que daba una tradición que unía a una comunidad a través de un entramado de creencias que daban sentido a la existencia. Esta cosmovisión está arraigada dentro del entramado de sus narrativas, por ejemplo, la historia que narra como el venado azul condujo a los *wixáritari* a *Wirikuta* y los vinculó con el *hikuri:*

> Los ancianos nos contaban que hace mucho, mucho tiempo, en la Sierra Huichol los abuelos se reunieron para discutir sobre su situación. La gente se encontraba enferma, no había ni agua ni comida, no llovía y la tierra estaba seca. Ellos decidieron entonces, enviar a cuatro jóvenes de cacería, con la tarea de encontrar alimentos y llevarlos a la comunidad para compartirlos, no importando lo poco o mucho que obtuvieran cazando. Cada uno de los jóvenes representaría un elemento: fuego, agua, aire y tierra.
>
> La mañana siguiente, los jóvenes comenzaron la jornada, cada uno cargando su arco y flechas. Caminaron durante días hasta que, una tarde, saltó detrás de unos arbustos, un venado grande y gordo. Los jóvenes se encontraban exhaustos y hambrientos pero, cuando vieron al venado, se olvidaron de todo y comenzaron a correr tras de él, sin perderlo de vista. El venado miró a los jóvenes y sintió compasión

> por ellos. Los dejó descansar una noche y, el siguiente día los incitó para que continuaran la persecución.
>
> Pasaron muchas semanas antes de llegar a Wirikuta (en el desierto de San Luis, camino sagrado de los Huicholes). Cuando los, jóvenes se encontraban en el camino de la colina, cerca del cerro de las Narices, vieron al venado saltar en dirección al lugar donde habita el espíritu de la tierra. Juraban que habían visto al venado correr en esa dirección, y trataron de encontrarlo sin éxito. De repente uno de los jóvenes disparó una flecha que cayó dentro de la figura de un venado, formada por las plantas de peyote que había en la tierra que, con el sol, brillaban como lo hacen las esmeraldas, mirando hacia una sola dirección.
>
> Los jóvenes se encontraban confundidos por lo que había pasado, pero decidieron cortar las plantas formado la figura del Marratutuyari (venado) para llevarlas al pueblo. Después de caminar durante varios días, llegaron a la montaña Huichola, donde todos les estaban esperando. Dirigiéndose inmediatamente a los ancianos, les contaron su experiencia. Los ancianos comenzaron a repartir el peyote entre la población y, después de un tiempo, y no sintieron más hambre o sed.
>
> Desde entonces, los huicholes adoran al peyote que, al mismo tiempo es venado y maíz, su espíritu guía. Así que, cada año desde entonces, continúan peregrinando, manteniendo la ruta viva desde la sierra Huichola hasta Wirikuta, para pedirle a Dios lluvia, comida y salud para su gente. (Ortiz 2015)

En las narrativas *wixáritari*, se entiende que todos los elementos de la naturaleza, aunque tengan una apariencia diferente a la de los seres humanos, son "personas", que se busca respetar. Las montañas, el desierto y las rutas sagradas son las transformaciones que sufrieron los antepasados, son los antepasados mismos. Las rocas, árboles u ojos de agua que adquirieron esa forma son narrados como lo hace Santos Motopohua de la Torre al referirse a las intenciones de las concesiones mineras por depredar *Wirikuta*:

> La gente ignorante siempre piensa nada más hacer grandes cosas, pero no es así porque se contamina todo. Dicen que hay minas, pero las minas son como nuestro cuerpo, lo que traemos por dentro, así los dioses también traen algo de mucho valor. El oro es como la vida, la plata es como los huesos de nosotros mismos, el agua es como las venas de la sangre de nosotros mismos. Y así también nosotros mismos lo cargamos lo tenemos, tanto como la tierra. Mayormente la tierra trae todo lo que tenemos nosotros. Está destinado a los sitios sagrados no ser invadido, ni dañado tampoco (Eco de la Montaña 2014).

Dentro de la narrativa simbólica que genera la obra del artista *wixárika* Santos Motoapohua de la Torre como agente de denuncia de la perdida de los territorios sagrados en el mural *Viaje sagrado a Wirikuta*, que fue realizado durante el rodaje del documental "Eco de la Montaña" en 2014. Este mural es una imagen propiciativa o contrafactual, es decir que ejerce la capacidad de imaginar otros mundos posibles, permite una proyección de lo que

ha pasado en la problemática de *Wirikuta* y resulta en una imaginación sobre lo que podría pasar en el futuro o bien el futuro deseado. La capacidad contrafractual trabaja distintos periodos de tiempo y como lenguaje, la imagen es también un instrumento más flexible que tienen los humanos para autogenerar utilizando evocaciones, improvisaciones para las sensaciones, emociones humanas y asequibilidad de la metáfora (Cave 2016, 86-87).

La investigación que estamos realizando busca encender los esfuerzos para que *Wirikuta* sea declarado patrimonio de la humanidad y reivindicar el mensaje que Santos Montoapohua de la Torre hace sobre el derecho de su denuncia por la preservación de los territorios sagrados, imaginando otros mundos posibles alternos al deterioro ambiental y a la desaparición de una cultura ancestral. El mundo posible que el arte de Santos nos presenta surge de la cosmología de su pueblo que surge de los elementos naturales. Santos Montoapohua de la Torre describe cómo se originó el mundo, cómo surgieron las personas en un lenguaje mítico que narra una evolución de los seres que habitan la tierra.

La posibilidad contrafractual de la narrativa tanto oral como simbólica en el arte conlleva, siguiendo a Cave, que el lenguaje es un instrumento flexible que tienen los humanos para autogenerar utilizando evocaciones, improvisaciones para las sensaciones, emociones humanas y asequibilidad de la metáfora (2016, 86-87). La capacidad cognitiva que le permite a un niño jugar y pretender que objetos de la casa sean otra cosa que él imagina, lo posibilita para utilizar la lógica para anticipar en una inmersión en el mundo virtual o imaginativo dotado de simbolismo, mismo que sigue usando el adulto en la vida cotidiana y en ejemplos concretos como un juego. Las cuestiones de exclusión de un grupo, "que no es como nosotros", no piensa como nosotros, pero que logra que el interlocutor lo escuche que su ambiente cognitivo cambie, como herramienta de enactividad. Los contrafactuales se desarrollan en las personas como la capacidad de imaginar otros mundos posibles. Los versos, una simple línea de una narrativa, haciendo Cave (2016, 11) referencia a Montaigne al tomar prestado el verso romano: "*Et versus dígitos habet*" (un verso, también, tiene dedos). Esto muestra un modelo de enactividad de una inteligencia crítica que enraíza una nueva experiencia corpórea del mundo. Este tocar el mundo con dedos de la mente, o de los productos de la mente, es el paradigma denominado enactivista:

> … endorsa un acercamiento entre los dos paradigmas anteriores que los trasciende (y que no sólo es la suma de los dos) y que se opone a la caracterización de la cognición como una capacidad de recuperar información objetiva que está pre-determinada en el medio externo. Más bien, este paradigma propone una co-determinación entre el sistema cognitivo y su nicho ecológico, encontrando dicha relación una estabilidad operacional –la cual es provisional (por definición) y función de su historial– hasta que el sistema deba de adaptarse a otra situación. Rechaza a la vez la representación como clave para entender la cognición y la finalidad pre-dispuesta en el sistema como factor explicativo de la dinámica cognitiva. Adopta una óptica ecológica (contrariamente al subjetivismo cartesiano) pero también

> destaca la importancia del elemento experiencial en la cognición (contrariamente al objetivismo de la información). Propone que a través de su actividad e interacción con el entorno, el sistema cognitivo hace que ciertas propiedades del mundo emerjan –reforzando dichas propiedades emergentes el desempeño óptimo del sistema. Y como dicha actividad es inseparable del movimiento del organismo, este paradigma pone un doble énfasis tanto en el papel que desempeña la acción en el ejercicio de las facultades cognitivas como en el carácter encarnado (inscrito corporalmente) de la cognición." (González 2008, 9)

Contraria a la cosmología de los pueblos originarios, en la modernidad, la cultura busca reemplazar a la religión y estudia a la naturaleza para dominarla por lo tanto aparece una división entre humanidad y naturaleza. Se crea por lo tanto la idea de la "civilización" como opuesto a la "naturaleza". Aquellos "civilizados" eran los opuestos a la "naturaleza", es decir, a la "barbarie". Los pensadores modernos ubicaron el concepto de "civilización" contrario al de "lo natural". Los pueblos originarios quedaron del lado de "lo natural" y por lo tanto se esperaba que evolucionaran hasta ser "civilizados" según la idea europea. La idea de "cultura" unifica en un solo relato, europeo, la idea de identidad nacional, cultura nacional, lengua nacional, etc. Imponiéndose sobre los rasgos particulares de los pueblos originarios y por lo tanto ejerciendo la dominación en todos los ámbitos incluso en el lenguaje. En los estudios de Walter Mignolo, los conceptos de humanidad y naturaleza no son opuestos, coexisten sin anularse porque considera que esto es esencial para realizar un proceso de descolonización del conocimiento. Dicho proceso incluye pensar de otra manera a la economía y a la política. El cuestionamiento que los *wixaritari* hacen al capitalismo como medio explotación de las tierras para continuar con su modelo de producción que transgrede el espacio natural de *Wirikuta* y por tanto de los *wixáritari* que consideran a este el espacio más sagrado.

El modelo neoliberal de explotación de los seres humanos y de la naturaleza, aquellos sujetos, junto con sus cosmologías, considerados fuera de la "civilización", se les considera descartables, y cada vez en mayor número debido a que esto es uno de los principios del funcionamiento del sistema neoliberal. El imperialismo se puede concebir con términos diversos, pero propiamente es una manera de perpetuar el colonialismo. El imperialismo actual que rige la economía y la política dirige su mirada a un proceso de globalización y por tanto de homogenización de los pueblos de manera totalizadora y por lo tanto como una forma de dominación (Mignolo 2007, 54). El mundo occidental también se ha percatado de este proceso de dominación epistemológico y físico. El deconstruccionismo y al post-estructuralismo cuestiona la cosmología occidental basado en los opuestos binarios, por ejemplo: hombre/mujer, cuerpo/alma, sociedad/naturaleza o cultura/naturaleza, sujeto/objeto, civilizado/incivilizado y el hecho de que uno de los opuestos ocupa un lugar privilegiado frente al otro. Desde que el discurso post-estructuralista eliminó el binomio opuesto sociedad/naturaleza, el concepto medioambiente se utilizó para definir a la naturaleza como un organismo con acciones dentro de un sistema en el cual está insertada la sociedad con la cual también tiene una relación. El ejercicio de explotación de los

recursos naturales y su transformación en bienes de consumo y por lo tanto económicos adquieren un enfoque de análisis ecológico y político de los movimientos de resistencia y su componente simbólico, así como las relaciones de poder.

Sin embargo, desde la perspectiva del arte, también se cuestionan la estructura colonial. El arte en sí como lenguaje simbólico y narrativa que permite la resistencia se encuentra dentro de los que Ana María Guash (2016) situaría en "el entre" de los discursos circundantes entre la globalización, la globalidad y la glocalidad. Advirtiendo que vivimos en un mundo con síndrome de Marco Polo que dominan todas las manifestaciones posmodernas, entre estas, el arte. El arte del *otro* es objeto de una significación a partir de occidente y que descalifica la cultura poscolonial al denostarla como derivativa de occidente. La categorización del arte de "exotismo" porta el egocentrismo de la producción cultural para el consumo occidental que contribuye a la discriminación que hay en las artes visuales de Nuestra América, catalogadas de artesanía. Guash indica que en lugar de analizar el arte como el arte del otro como un subagregado, siguiendo a Mosquera, "sería más plausible analizar cómo el arte actual de un país o una región responde a las necesidades estéticas, sociales y culturales de la comunidad a la que pertenece" (2016, 46). Se inserta así la necesidad de relaciones interculturales que implican la reciprocidad, es decir, de que el otro no es otro, sino un *partenaire*. Curar el síndrome de Marco Polo es ir más allá del centrismo y problematizar la autoconsciencia de porqué occidente h denominado a los demás como otro.

Guash desarrolla la transición de *World Art* a *Global Art*, en la que el primero aún conserva el ámbito de la colonialidad que designa el arte de los otros o los clasifica en museos etnográficos, mientras que el *Global Art* es en esencia contemporánea y poscolonial, muchas veces excluido de la corriente hegemónica artística occidental. Además este enfoque en los estudios del arte incluye otras inquietudes no eurocéntricas presentes de manera no lineal desde la cultura griega hasta la contemporaneidad del arte europea, sino que son una especie de archipiélago, en la que todas las manifestaciones son sólo una de las islas. Guash advierte que esta postura erosiona el principio de legitimidad de saber que ya había iniciado el pensamiento arqueológico de Foucault (considerado precursor del poscolonialismo) y que tiene gran influencia en los planteamientos poscoloniales de Edward Said y que menciona que "ignorar la etnicidad blanca es redoblar su hegemonía evitar todo juicio crítico en la construcción del otro" (Guash 2016, 64).

El mundo no está dividido en binomios, como es el planteamiento de Derrida, primitivo/civilizado por ejemplo, tampoco debe abordarse desde una mirada etnocéntrica. El poscolonialismo analiza la mecánica del poder colonial y la explotación que realizó, mientras que es una crítica y un cuestionamiento ético y cultural. Parte de este colonialismo contiene la colonialización de la psique por las estructuras de poder/saber que funcionan en el sistema y Said por lo tanto analiza la perspectiva del colonizador y no el colonizado buscando la explicación de porqué occidente codifica y clasifica el pensamiento de oriente. Explica que occidente no ha dejado de concebir el mundo inicialmente como

soledad y luego como imposición. En el proceso de globalización actual, Guash desarrolla que occidente es el sistema-mundo construido a partir de un mercado trasnacional que busca la legitimización de la hegemonía política, económica lingüística. Solamente un cambio de imaginarios permitirá concebí el mundo respetando la diferencia y la diversidad en el todo-mundo.

Glissant (2002) crea un proyecto de descolonización a través del criterio identidad-rizoma en el que el suelo da lugar a la tierra, es libre debajo de la construcción. Propone tejer relaciones sobre un sistema en el que no funciona la posesión del territorio sino como "vínculo entre el Hombre-Tierra" bajo la premisa que un lugar es un lugar relacional no un Estado-nación, esta es una invitación al anarquismo y a la creación de nuevas subjetividades como lo propone Guattari al decir que "…algo que frustra esos mecanismos de interiorización de los valores capitalísticos, algo que puede conducir a la afirmación de valores en un registro particular, independientemente de las escalas de valor que nos cercan y acechan por todos lados" (Guattari y Rolnik 2006, 62). La cultura por tanto, si no es explotadora de la naturaleza, logra comunidades en simbiosis con la naturaleza alternativas a la economía, la educación y los modos de vida capitalistas. Las propuestas de Guattari (1996) del establecimiento de una nueva relación entre los sujetos y con la subjetividad puede verse aplicada en los movimientos sociales indígenas que buscan la reconfiguración de una nueva identidad que se ha confrontado con la explotación y contaminación de sus tierras, generó una aplicación posestructuralista sobre la creación de identidad colectivas generadas en México, Chile, Bolivia, Colombia, Ecuador, Nigeria, Ghana etc. En todos estos movimientos, el deterioro de un factor ambiental o la amenaza de destrucción o explotación han permitido el surgimiento de estas identidades colectivas opuestas al neoliberalismo capitalista. Las transformaciones a nivel material como estas luchas han generado una re-significación del problema y de nuevas propuestas epistemológicas a partir de los relatos de cada pueblo.

Algunos pensamientos finales…

La cultura-mundo engloba una dimensión de relaciones complejas, por ejemplo, las relativas a la ecología, la pobreza la inmigración. El artista tiene una función en la cultura-mundo, asume esta identidad como habitante de un mundo global y participante del micromundo "un artista interesado en el discurso social -no de clases sino de territorios- no tanto creador de imágenes como investigador de ellas, que reúne, crea, relata y expone información icónica" (Guash 2016, 97) y que utiliza en su status de arte como vehículo de denuncia de aspectos censurados, violentados o humillados. Santos de la Torre, como artista de denuncia ha logrado conectarse a redes contestatarias desde un plano local. Su obra se enmarca en el uso simbólico y estético del activismo que Julio Ramírez Blanco vincula con el concepto de utopía como referente a la acción política que renueva la esperanza colectiva dentro de la estética de la protesta en la que tenemos la potencialidad de ser creadores de utopías.

La decolonización epistemológica posible en la cosmología wixárika contiene la función de relacionarse *con* y no *contra* de la naturaleza es un planteamiento *a contra pelo* del concepto de superioridad de la "civilización" sobre la naturaleza o la magnificación de cultivos por parte de las agro-empresas trasnacionales o incluso los transgénicos de cara a la falta de soberanía alimenticia en el mundo y la magnificación de la pobreza. Motivo por lo cual los indígenas como los *wixáritari* han creado todo un movimiento de resistencia desde la época colonial a la fecha que se ha convertido en una resistencia que permite a la comunidad su subsistencia en una hermenéutica de la relación entre naturaleza y humanidad. La obra artística de Santos Motoapohua de la Torre y la narrativa del mural "Viaje Sagrado a Wrikuta" es un ejemplo de denuncia contra la transgresión del sistema capitalista sobre el individuo, la comunidad y las zonas naturales.

Las narrativas del pueblo *wixárika*, su relación con el mundo y su relación con el territorio sagrado, continúan alimentando un movimiento para preservarlos buscando interlocutores de sus narrativas que explican la importancia que tiene para ellos de-velada como símbolo, como imaginación de otros mundos posibles alternos al deterioro ambiental y al cambio climático que también afecta a los demás interlocutores. El movimiento indígena asentado en la narrativa de su cosmología, pero también en la conciencia del deterioro ambiental y la denuncia de artistas como Santos Montoapohua de la Torre, cuestiona y se contrapone al proyecto de modernidad/colonialidad. Esta narrativa y la contemplación de *Wirikuta* también nos invitan como interlocutores a sumarnos a la no explotación de esas zonas verdes y sagradas y por lo tanto con urgencia debe buscarse que *Wirikuta* sea declarada patrimonio natural y cultural de la humanidad. Entregar este territorio a los fines mineros extranjeros terminaría con la depredación del área, la extinción de especies endémicas de flora y fauna, la contaminación de los manantiales sagrados con metales pesados de la minería. Además de la pérdida natural, la otra gran pérdida sería la del imaginario social, cultural y espiritual del pueblo wixárika, que es también pérdida para la humanidad por ser una cultura ancestral.

Referencias

Cave, Terence. 2016. *Thinking with Literature, towards a cognitive criticism*. Oxford: Oxford University Press.

Derrida, Jacques. 1989. *La escritura y la diferencia.* Barcelona: Anthropos.

Eco de la Montaña. 2014. [DVD] México-EUA; Cuadro Negro-Ithaca: Nicolás Echeverría.

Foucault, Michel. 2001. *Defender la sociedad*. 2ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault Michel. 2005. *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prision.* México: Siglo XXI.

Frente de Defensa de Wirikuta. Febrero 2012. Para entender Wirikuta. Disponible en http://wixarika.mediapark.net/sp/documents/paraentenderWirikuta_000.pdf (consultada el 20 de mayo de 2017).

Glisssant, Édouard. 2002. Introducción a una poética de lo diverso. Barcelona: Del Bronce.

González, Juan. 2009. "Filosofía y Ciencias cognitivas". *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos* 9: 59-67. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/230653 (consultada el 20 de noviembr de 2017).

Guash, Anna María. 2016. *El arte en la era de lo global.* Madrid: Alianza.

Guattari, Félix. 1996. *Las tres ecologías.* España: Pre-textos, España.

Guattari, Félix y Rolnik, Suely. 2006. *Micropolitica. Cartografias del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Jameson, Fredric. 2002. *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre posmodernismo 1983-1998*. Manatial: Buenos Aires.

Mignolo, Walter. 2007. *La idea de America Latina: herida colonial y opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Neurath, Johannes y Pacheco Ricardo. 2005. "Pueblos indígenas de México y agua: huicholes (wixarika)". En *Atlas de culturas de agua en America Latina y el Caribe*. Disponible en http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/phi/aguaycultura/Mexico/05_Huich

oles.pdf (consultada el 30 de junio de 2017)

Ortiz, Chistian. 13 de enero de 2015. [Audio Podcast] *La leyenda del Venado Azul*. Disponible en http://ladiosaluna.blogspot.mx/2015/01/audiola-leyenda-del-venado-azul-peyote.html (consultada el 20 de noviembre de 2017).



Imagen elaborada por Gregorio Hernández Zamora, a partir de la modificación de la portada diseñada por Pablo Rulfo para el libro "Visión de los vencidos" y la traducción de una frase atribuida al sociolingüista Max Weinreich.

Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo

Cultura escrita bilíngue em escolas indígenas no México: distância entre normativo e o descritivo

Bilingual Literacy in Indigenous Schools in Mexico: Distance between the normative and the descriptive

Gregorio Hernández Zamora
Doctor en Lengua y Cultura Escrita
Profesor-Investigador titular, Universidad Autónoma Metropolitana – Cuajimalpa
Ciudad de México, México
grehz@yahoo.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-3364-0939

Resumen: El desarrollo de una cultura escrita alrededor de las lenguas indígenas difícilmente se producirá a partir de una decisión vertical de políticas culturales y educativas. Es un proceso que exige la creación de condiciones socioeconómicas, políticas y culturales más amplias, que escapan a lo estrictamente normativo y a lo escolar. Sin embargo, hay tareas que efectivamente le corresponden al sistema educativo, por lo que es preciso preguntar: ¿Cuál es la situación de la llamada "educación bilingüe" que se imparte a los niños de algunas zonas indígenas en México? Para contestarla, debemos distinguir entre el plano normativo formal (que incluye la creación de instituciones, dependencias, programas, planes y materiales educativos) y el plano descriptivo real (que incluye lo que efectivamente ocurre en las escuelas). Este artículo explora esta distancia entre lo normativo y lo descriptivo a partir una revisión de literatura y de inmersiones en escuelas bilingües mexicanas.
Palabras clave: cultura escrita, lenguas indígenas, educación indígena, escuelas bilingües.

Ressumo: O desenvolvimento de uma cultura escrita em torno das línguas indígenas dificilmente será produzido a partir de uma decisão vertical de políticas culturais e educacionais. É um processo que exige a criação de condições socioeconômicas, políticas e culturais mais amplas, que não são estritamente normativas e baseadas na escola. No entanto, existem tarefas que correspondem efetivamente ao sistema educacional. Neste teor de idéias, este artigo explora a distância entre o plano normativo formal (que inclui a criação de instituições, dependências, programas, planos e materiais educacionais) e o plano descritivo real (que inclui o que realmente acontece nas escolas), da revisão da literatura especializada e imersão em escolas bilíngues mexicanas.

Palavras-chave: cultura escrita, línguas indígenas, educação indígena, escolas bilíngues.

Abstract: The development of literacy around the indigenous languages will hardly be achieved through top-down cultural and educational policies. It is a process that demands the creation of broader socio-economic, political and cultural conditions, which are neither strictly normative nor school-based. However, there are tasks that effectively correspond to the educational system. In this tenor of ideas, this paper explores the distance between the formal normative plane (which includes the creation of institutions, dependencies, programs, plans and educational materials) and the real descriptive plane (which includes what actually happens in schools), from the specialized literature review and immersions in Mexican bilingual schools.
Keywords: literacy, indigenous languages, indigenous education, bilingual schools.

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2017.
Fecha de aceptación: 28 de noviembre de 2017.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Hernández Zamora, Gregorio. 2018. "Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 128-47.

APA
Hernández Zamora, G. (2018). Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo. *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), 128-147.

Chicago
Hernández Zamora, Gregorio. "Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 128-147.

MLA
Hernández Zamora, Gregorio. "Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 128-147.

Harvard
Hernández Zamora, G. (2018) "Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo", *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), pp. 128-47.

Introducción

Aun cuando el levantamiento armado de los indígenas zapatistas de Chiapas, en 1994, devino en una reforma constitucional y la creación de nuevas leyes que por primera vez reconocieron el carácter multicultural y multilingüe de la nación mexicana, a la fecha las lenguas indígenas y sus hablantes, permanecen subordinados en casi todos los ámbitos de la sociedad mexicana. Dichas reformas *de jure* han tenido un lento y limitado impacto en las condiciones sociales *de facto* de los indígenas en México. Su subordinación y marginación, a la fecha, es evidente y no se limita a los aspectos económico y político, sino también a lo cultural y educativo.

Uno de los problemas más serios y complejos que enfrenta esta población es el de ser hablantes de un conjunto de lenguas diferentes al español y habitar en un país donde el español es la lengua que *de jure* y *de facto* (de hecho y de derecho) es aun tratada como lengua oficial en las instituciones, en la economía, y en los medios de comunicación. Por si fuera poco, las agendas económicas y educativas gubernamentales han oficializado al idioma inglés como lengua preferente para su enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo, lo cual marginaliza aún más a las lenguas indígenas y a sus hablantes. En palabras de un alumno que atravesó el sistema educativo mexicano siendo hablante de náhuatl: "Fue un golpe fuerte. Me acuerdo que fue muy difícil. Cuando llegué a primero de primaria, mis compañeros ya sabían hablar español... Aquí en la universidad ya sabemos hablar español y ahora quieren que hablemos inglés." (Despagne 2015, 72). La situación es muy distinta a la de países multilingües en Europa, como Bélgica, España o Reino Unido, donde las lenguas minoritarias (e. g. Flamenco, Catalán, Galés), y las poblaciones que las hablan, no tienen un estatus subordinado en ningún plano (económico, político, cultural, educativo, etc.), dado que sus lenguas son usadas por gobiernos, instituciones y empresas, en diversos espacios y medios culturales.

En este contexto, el presente artículo discute la distancia entre las esferas normativa y real de la educación bilingüe. La información presentada parte de uno de los proyectos pioneros de investigación e intervención realizado en 6 escuelas indígenas bilingües de los estados de Chiapas y Yucatán, México (3 escuelas en c/u), hablantes de tzotzil y maya, respectivamente (Pellicer, Hernández y Castañeda 1995) y revisa investigaciones recientes sobre la educación indígena en México. El referido estudio pionero tuvo como objetivos: 1) Diseñar estrategias de intervención para renovar "la cultura lingüística letrada" en lenguas nativas de México, y reforzar una actitud positiva hacia las posibilidades de expresión (oral y escrita) en esas lenguas; 2) Apoyar técnica y prácticamente a los maestros bilingües para utilizar el acervo de los Rincones de Lectura y otros libros, como apoyo al proceso de alfabetización; y, 3) Crear contextos y situaciones que favorecieran la reflexión sobre la lengua materna entre alumnos y docentes. La metodología participativa incluyó tres componentes: a) Actividades en aula de lectura y escritura en español y en lengua

indígena, utilizando el acervo de Libros del Rincón; b) Talleres con docentes y alumnos de exploración y clasificación de los acervos de Libros del Rincón y otros disponibles en las escuelas; y c) Análisis de las producciones escritas de los niños, en su lengua materna y en español; y producción de textos escritos y grabados en audio para intercambiar con escuelas de otras comunidades.

La paradoja de la identidad nacional

El estatus de lo indígena en nuestro país es de un surrealismo alucinante. Por un lado, lo indígena es el núcleo duro de nuestra identidad nacional: la esencia de la mexicanidad, enraizada en el pasado indígena (según la narrativa histórica dominante) y, al mismo tiempo, lo indígena es lo vergonzante de la nación (aquello que evoca pobreza, ignorancia, retraso; lo que es preciso superar y erradicar). La paradoja surrealista de nuestra identidad nacional radica en que somos un país que se reclama orgullosamente descendiente del "pasado indígena", y a la vez mantiene a los indígenas de hoy en el sótano de la vida social, económica, política, educativa y cultural.

Para empezar, México es un país multiétnico y no sólo por los grupos indígenas o "pueblos originarios" (como hoy se denominan), sino también por la presencia del grupo mayoritario (los mestizos hispanohablantes) y por las comunidades de origen europeo, norteamericano, asiático, latinoamericano y africano que lo habitan. Aunque estos grupos son cuantitativamente minoritarios (como los indígenas), algunos de ellos son extremadamente poderosos e influyentes en la vida económica, política y cultural del país (es el caso de los españoles, judíos, libaneses y estadounidenses que ya están mexicanizados).

Sin embargo, consideremos por ahora sólo a los grupos indígenas. Oficialmente, la definición de "indígena" se basa en dos posibles criterios empleados por el INEGI: a) personas que hablan alguna de las 56 lenguas nativas (previas a la conquista y colonización), y b) quienes no hablan una lengua indígena, pero se consideran a sí mismos *indígenas* (auto-adscripción). Según datos del 2015, en México el 6.5% de la población (unos 7.3 millones) habla alguna lengua indígena, mientras que 21.5% del total de la población se autorreconoce como indígena, aun cuando no habla una lengua indígena (INEGI 2015).

Ahora bien, en cuanto a lenguas indígenas, según la terminología oficial que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas utiliza, éstas se categorizan mediante tres conceptos: familias, agrupaciones y variantes lingüísticas (INALI 2008). Así, se identifican en México 11 familias lingüísticas (Figura 1), 68 agrupaciones lingüísticas, y 364 variantes lingüísticas. Según la terminología más convencional, las 68 "agrupaciones lingüísticas" son lo que denominaríamos "lenguas", por tanto, son 68 las lenguas indígenas que se hablan en México.

Figura 1. Familias lingüísticas en México

I Álgica

II Yuto-nahua

III Cochimí-yumana

IV Seri

V Oto-mangue

VI Maya

VII Totonaco-tepehua

VIII Tarasca

IX Mixe-zoque

X Chontal de Oaxaca

XI Huave

Más allá de los datos cuantitativos sobre el número de lenguas indígenas, en el terreno educativo particularmente, esta población ha enfrentado serios problemas que distan mucho de haber sido resueltos, pese a las diversas propuestas, programas, dependencias y modelos educativos *para los indígenas* impulsados por la SEP a lo largo de las últimas décadas, desde la DGEI (Dirección General de Educación Indígena), creada en 1978, hasta las actuales Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Así lo muestra la amplia investigación realizada desde los 90, de la cual cito dos ejemplos. El primero es de Rocío Vargas Ortega, quien realizó un estudio participativo durante 2 años que residió en la zona tzotzil en Chiapas, a principios de los 90:

> La mayoría de las lenguas indígenas no tienen tradición escrita; la diversidad de lenguas en un mismo estado obstaculiza la comunicación entre los grupos étnicos; las variantes de una misma lengua indígena complejizan la alfabetización de sus usuarios; la necesidad de aprender el español para acceder a la vida económica, social y cultural del país puede ocasionar conflictos en los hablantes de una lengua indígena, como la identidad con su lengua materna, la valorización o desvalorización de la misma y la complejidad de los procesos de adquisición de dos o más lenguas. (Vargas Ortega 1995, 47).

Por su parte, los estudios recientes de Collete Despagne arriban a conclusiones que problematizan la efectividad de las políticas educativas dirigidas a los indígenas:

> El propósito de este artículo es investigar si, pese al cambio en los discursos políticos y educativos de las últimas décadas, que sugieren que las culturas y las lenguas

> indígenas sean reconocidas, han ocurrido cambios reales en términos de la educación indígena en México. Es posible que la educación bilingüe-intercultural oficial sea aún un objetivo […] Los hallazgos sugieren que la educación indígena aún tiene tendencias asimilacionistas respecto a la identidad mestiza y el uso del español. Estas tenencias se basan en una visión (neo)liberal del multiculturalismo que promueve la etnofagia. Hay mucho espacio aun para los cambios que deben ocurrir. (Despage 2013, 114) (Traducción propia del original en inglés).

En suma, tanto los datos demográficos oficiales como la investigación educativa muestran que, a la fecha, la gran mayoría de los indígenas mexicanos padece altos niveles de marginación social, fracaso educativo y analfabetismo (tanto en español como en sus lenguas nativas). Pero como las estadísticas sólo registran como analfabetos a los mayores de 15 años, tenemos que oficialmente en México sólo hay 6 millones de analfabetas. Para el año 2010, el índice nacional de analfabetismo era de 6.9%; pero en estados de alta población indígena, el índice sube considerablemente: Chiapas, 17.8%, Guerrero 16.7%, Oaxaca 16.3%; y en los municipios de población indígena las tasas superan el 60% de analfabetismo, casi el mismo nivel que el país tenía hace 100 años (INEA 2010; González 2017).

Una señal muy indicativa del legado colonial (Despage 2015; Hernández Zamora 2010) que aún prevalece en México en materia de culturas y lenguas, es el hecho de que aún es común emplear la palabra "dialecto" para referirse a las lenguas indígenas. De hecho, al encasillar a todas las lenguas indígenas bajo la etiqueta de "dialecto", no sólo se desconoce que no hay una sino muchas lenguas indígenas, sino que se anulan las diferencias entre ellas, como cuando la gente dice: "fulano habla dialecto". Es decir, da lo mismo si habla náhuatl, maya, otomí o zapoteco; para la gente es simplemente "dialecto", y esta palabra conlleva una carga peyorativa en el sentido de "gente que ni siquiera habla un idioma verdadero". Es preciso, por tanto, clarificar la diferencia entre lengua y dialecto, para lo cual cito la elocuente explicación de Emilia Ferreiro:

> Todas las lenguas humanas son extremadamente complejas y variadas. Desde el punto de vista de la ciencia del lenguaje, no es posible clasificar las lenguas en "inferiores"/"superiores" ni en "simples"/"complejas". La lingüística sólo reconoce diferencias entre las lenguas, pero no jerarquías. Las valoraciones lingüísticas corresponden a situaciones de dominación social. Hay lenguas dominadas y lenguas dominantes por razones históricas, políticas y sociales. Pero no hay "lenguas inferiores" desde el punto de vista lingüístico. A las lenguas dominadas se les suele llamar -peyorativamente- "dialectos". Dicha denominación es completamente errónea y debe ser evitada. Los dialectos son variantes de una misma lengua. Ninguna de las lenguas indígenas es un dialecto del español. Pero todos hablamos alguna variante dialectal de nuestra lengua materna. (Ferreiro 2007, 389).

Lenguas muertas vs. Lenguas vivas

En México, el estatus de las lenguas indígenas es realmente ambiguo. Como se sabe, los lingüistas, los historiadores y los filólogos llaman *lenguas muertas* a las lenguas que han dejado de hablarse (como es el caso del latín, el celta o el arameo) (Romaine 2015). Pero, una lengua que ha dejado de hablarse ¿es efectivamente una lengua muerta?; y una lengua que se habla ¿es realmente una lengua viva? ¿Cuál es el caso de las lenguas indígenas americanas?

El criterio para designar "muerta" a una lengua se basa exclusivamente en el nivel oral: si se habla o no por parte de una comunidad de hablantes. Pero los lingüistas no llaman "lengua viva" a aquellas lenguas que si bien se hablan no se escriben ni se leen. Hasta hace poco, este era el caso de las lenguas indígenas de México y del resto del continente. Es el caso de las lenguas náhuatl, maya, tzotzil, tzeltal, tarasco, mixteco, etc., que actualmente se hablan en México, pero que muy pocos de sus hablantes las escriben, ya sea porque carecen de sistemas de escritura propios, o porque éstos son conocidos y usados sólo por un pequeño núcleo de individuos instruidos. ¿Debemos llamarlas lenguas vivas?

A mi juicio, ni el término "lengua muerta" es afortunado, al menos para algunas lenguas, ni el término "lengua viva" lo sería para las lenguas indígenas de nuestro país. ¿Por qué? Muchos años después de que el latín dejó de hablarse en la península itálica y en el territorio del ex-imperio Romano, esta lengua siguió usándose ampliamente en dichos territorios, sólo que ya no en forma oral sino escrita (Janson 2004). En muchas regiones de Europa, como la Iberia mozárabe, e incluso de la América colonial, el latín siguió siendo considerado como la lengua escrita por excelencia: la única lengua legítima para escribir, la lengua que servía para conservar, consagrar, transmitir y heredar los sucesos y el conocimiento de la humanidad. Mientras se siguió escribiendo en latín, no podría considerarse a éste como una lengua plenamente "muerta".

En cambio, cinco siglos después de la conquista española, más de 50 lenguas indígenas se siguen hablando en México, algunas con más de 200 mil hablantes concentrados en territorios específicos de la república. Sin embargo, se trata de lenguas cuyos hablantes rara vez las escriben.

El caso de las lenguas mayenses es muy ilustrativo a este respecto. Las lenguas mayenses son aquellas que derivaron del maya antiguo: maya actual, tzotzil, tzeltal, chol, tojolabal, mam, katchikel. Se trata de un conjunto lenguas, cuyos hablantes (unos 2 millones) se concentran en una zona geográfica definida: el antiguo territorio maya, integrado hoy por los tres estados de la península de Yucatán (Campeche, Yucatán y Quintana Roo), y el estado de Chiapas, a los cuales habría que sumarles los hablantes de lenguas mayenses que habitan en Guatemala, Belice, y en Estados Unidos, notablemente en el área de San Francisco (Whiteside 2006).

Resulta sorprendente para un mexicano del centro o norte del país visitar el sureste y descubrir que, tanto en las comunidades rurales como en las zonas marginadas de las ciudades, la gran mayoría de la gente no habla español, sino alguna lengua indígena. Personalmente, como mestizo hispanohablante de la Ciudad de México, me sentí literalmente como "extranjero en mi propio país" durante un año de trabajo de campo que realizamos en escuelas y comunidades indígenas de Chiapas y Yucatán (Pellicer, Hernández y Castañeda 1995). Sin embargo, la realidad es justo lo opuesto: son ellos, los mexicanos hablantes de lenguas precolombinas, quienes se sienten y son tratados como extraños en su tierra, al grado que muchos han desarrollado un sentimiento de rechazo hacia su propia identidad y hacia su propia lengua.

La cuestión es que la gran mayoría de estos mexicanos, denominados "indígenas", a pesar de que hablan una lengua distinta al español, no la escriben ni la leen. Salvo unos cuantos, en su mayoría antropólogos, lingüistas y filólogos extranjeros; o bien algunos jóvenes escritores indígenas (como los que publican en la revista Nuestra Sabiduría, de Chiapas) muy pocos ponen la palabra de los indígenas por escrito. La gran masa de hablantes de lenguas indígenas sólo usan su idioma para hablar, y aún esto se limita al ámbito familiar o de la comunidad. Ellos son hablantes, además, de unas lenguas que si bien hoy día ya están reconocidas en la Constitución como lenguas de la "sociedad multicultural mexicana", en la práctica casi en ningún ámbito oficial e institucional se usan (gobierno, medios de comunicación, comercio, etc.). Los actuales proyectos educativos, especialmente las recientes "universidades indígenas" son esfuerzos para sacar a las lenguas indígenas del auto-consumo, pero no es claro cómo las sacarán del auto-aislamiento, dado el carácter segregacionista del proyecto mismo. Es como si en Estados Unidos, tras el movimiento de los Derechos Civiles (en los años 60 del siglo XX), en vez de lograr la integración de estudiantes *negros* y *blancos* en todas las universidades, hubieran creado "universidades negras". Algo así es lo que pasa hoy con las llamadas "universidades indígenas": dan un poco de visibilidad a los indígenas y sus lenguas, pero a la vez los segregan del resto del sistema educativo.

Pasemos ahora a la pregunta: ¿por qué las lenguas indígenas no se escriben?, ¿por qué están confinadas y condenadas al uso oral? Podemos enunciar tres grandes causas: causas históricas, causas lingüísticas y causas educativas.

Lo histórico

Históricamente la destrucción hasta el último vestigio de las escrituras indígenas fue un elemento crucial de la conquista. Eliminando las escrituras indígenas (quemándolas, destrozándolas, secuestrándolas) los conquistadores cumplían un doble objetivo: primero, dejar el campo libre para introducir (por la vía que fuera, brutal o piadosa) su cultura, su religión, su lengua (castellanización forzosa), y segundo, amputar la memoria histórica de los conquistados, los indígenas (Hamel y otros 2004; Barriga 2010; Rockwell 2001, 2005, 2006a,

2006b). Es cierto que los habitantes de Mesoamérica carecían de sistemas alfabéticos para la representación escrita de sus lenguas, y que la escritura ideográfica (entre los grupos que la tenían, como los mayas) estaba concentrada en una élite intelectual. Pero lo mismo puede decirse del latín: durante siglos el latín escrito fue la lengua de los intelectuales y no de la masa iletrada; pero así cumplió eficientemente su función histórica. Gracias al latín escrito la humanidad conoce hoy gran parte de su pasado, y gracias a las lenguas escritas en general la humanidad conoce gran parte de su historia. Recordemos que justamente los historiadores llamaron *pre-historia* al periodo anterior a la invención de la escritura. La razón es que la Historia no son los hechos en sí, sino la *narrativa de los hechos*, y de ésta sólo tenemos noticia por las escrituras antiguas.

¿Por qué no se escriben las lenguas indígenas? A diferencia de los hablantes de una lengua dominante (como el español en México o el inglés en EU), para el hablante de una lengua dominada, la adquisición de la lectoescritura le supone problemas adicionales, especialmente lingüísticos y socioculturales, que enseguida exploramos.

Lo lingüístico

Una dificultad lingüística de las lenguas indígenas es que, hasta hace poco, la mayoría de ellas carecían de alfabetos propios. Y las que lo tienen, les ha sido impuesto desde fuera por evangelizadores (antiguos y modernos), por lingüistas (nacionales y extranjeros) y por instituciones oficiales. En todos los casos se trata de sistemas de escritura desarrollados originalmente para lenguas europeas (como el alfabeto latino), para otras lenguas (como el español o el inglés), y por parte de hablantes no nativos de las lenguas indígenas (evangelizadores o lingüistas españoles, franceses, ingleses, etc.). El resultado: paradójicamente ahora hay lenguas que cuentan no con uno sino con varios alfabetos. Es el caso del maya y del tzotzil, por ejemplo, donde ni las instituciones públicas responsables (INI, SEP-DGEI, INEA, etc.) ni los grupos de escritores indígenas logran ponerse de acuerdo sobre cuál alfabeto (conjunto de símbolos escritos) usar. Por ejemplo, hay disputas sobre si se debe usar *ts* o *tz* en el caso del maya-tzotzil.

Ciertamente los problemas y discrepancias son diversos, y abarcan desde aspectos fonéticos (si existen o no los fonemas largos, rearticulados, etc.), hasta aspectos meramente gráficos (si se usa "ts", "tz" o "dz"), pero también aspectos ideológicos y políticos que tienen que ver con cual grupo o institución define y/o decide la forma legítima de escribir una lengua. La discusión parece no tener solución porque entre ellos mismos hay quienes piensan que las lenguas tienen una forma "correcta" de representación gráfica, y que hay alguien que sabe cuál es esa forma correcta. Es decir, se ignora el largo proceso histórico por el cual toda lengua, incluidos el español y el inglés, pasa para llegar a constituir una ortografía medianamente convencionalizada y que, eventualmente, dicha convención será siempre temporal. Es por ello que la disputa se atasca: se piensa que lo que ahora se establezca tendrá vigencia eterna.

Resultado de todo lo anterior es la inexistencia de tradición escrita en las lenguas indígenas. A excepción de las diversas versiones de la biblia (traducidas a diferentes lenguas indígenas por el Instituto Lingüístico de Verano) casi nada escrito en dichas lenguas circula masivamente en las regiones donde habitan los indígenas. Esto no niega la notable emergencia de núcleos de narradores y escritores indígenas que están empujando para abrir espacios a las lenguas indígenas en el mundo letrado (Rockwell 2006b; Escritores en lenguas indígenas 2004). Pero aún son esfuerzos focalizados en una minoría dentro de las minorías indígenas, dado que el grueso de la población indígena se mantiene en niveles muy bajos de escolaridad y en los niveles más altos de analfabetismo.

Para la tarea alfabetizadora de las instituciones educativas, como las primarias bilingües del medio indígena, hay dos retos aun por superar: 1) muchos maestros bilingües que intentan alfabetizar en lengua materna desisten al desconocer ellos mismos cuál es la representación convencional (ortografía) de su propia lengua; y 2) la presión de las propias familias indígenas para que sus hijos aprendan las lenguas dominantes en el mercado laboral: español e inglés, y no la lengua que ya hablan en casa.

Lo social-cultural

Después de 300 años de colonialismo español y de 200 años de políticas culturales y educativas dirigidas a construir una identidad nacional basada en la castellanización y alfabetización en español, el resultado es que hoy día el idioma español no sólo es la lengua mayoritaria y dominante en México (junto con el inglés), sino también la única lengua de uso en el espacio público nacional: gobierno, medios, instituciones, economía y educación pública se realizan en español. Todos los diarios y revistas, libros, programas de televisión y radio, música, cine y otras expresiones culturales de carácter *nacional*, se producen en español y están dirigidos a hispanohablantes, incluso en regiones donde la mayoría de la población es hablante de lenguas indígenas. Ciertamente existen algunos proyectos de radio comunitaria en algunas zonas indígenas, pero éstas tienen un carácter muy local. Asimismo, existe un sistema oficial de estaciones de radio indígenas, llamado "Ecos indígenas: La voz de la diversidad", a cargo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI 2017) que cuenta con 21 emisoras en igual número de estados de la república; sin embargo, en una exploración que realizamos en dichas estaciones, la mayor parte de lo que escuchamos era en español, tanto las rúbricas de las emisoras, como las voces de los locutores, e incluso muchas de las canciones. De esta forma, en México es muy difícil tener acceso a contenidos de radio, televisión y prensa en lenguas indígenas. Por tanto, quienes hablan lengua indígena, y encima desconocen el español, son marginados automáticamente de la información, el conocimiento y hasta la diversión.

A diferencia de países multilingües, como Reino Unido, España, Canadá y otros, en México sólo hay una lengua de carácter nacional, el español, que sirve para informarse (vía

publicaciones escritas y medios orales), para pedir y para desempeñarse en el trabajo, para actuar en el terreno legal (demandar, defenderse), etc. El español es la lengua que hablan y escriben los gobernantes, los patrones, los curas y los maestros. En fin, el español es la lengua que se usa para vivir y ser parte de la nación mexicana en la actualidad. Esto parece normal, pero es tan extraño y surrealista como si en España la lengua de uso dominante fuese el Chino, o si en Alemania la lengua dominante fuera el árabe. Y es igualmente surrealista y perturbador el hecho de que los responsables nacionales de las instituciones para el desarrollo de la cultura y lenguas indígenas han sido en su mayor parte personas no indígenas, e incluso con fuerte ascendencia extranjera, como es el caso de la directora por muchos años de Educación Intercultural y Bilingüe (Sylvia Schmelkes, de origen checo-argentino), o la ex titular de la Dirección General de Educación Indígena (Ludka Krupskaia de Gortari Krauss, de origen español-vasco y alemán). En México esto parece normal, pero es tan extraño como si el ministro de educación de Palestina fuese un israelí.

En resumen, la lengua que se lee y se escribe en un país es la lengua dominante, porque es la lengua socialmente útil, la lengua sin la cual quedamos excluidos de la realidad económica, política y social, tanto a nivel estatal como nacional e internacional. En consecuencia, así como los hispanohablantes, sobre todo las clases medias urbanas del centro-norte del país, hacen lo imposible porque sus hijos aprendan inglés, las familias indígenas le exigen a las escuelas bilingües que enseñen a sus hijos a hablar, leer y escribir en español, y no su lengua materna. Quienes así actúan no son renegados de su cultura, sino actores sociales pragmáticos, cuya defensa de la identidad cultural se subordina a su necesidad de sobrevivencia o avance socioeconómico. Es decir, usan y/o demandan que sus hijos aprendan y usen una lengua ajena por *necesidad*, y no por *libre elección*. El indio de San Juan Chamula que quiere vender sus mercancías en San Cristóbal de las Casas debe saber español y no tzotzil; el indio de Kanxoc (Yucatán) que sale a trabajar a Cancún debe hablar, leer y escribir en español (mejor aún, en inglés), no en maya.

Este último caso, el de los mayas actuales de Yucatán es patético. Veamos. ¿Qué es el maya?, me refiero al maya como lengua, como persona y como cultura. Quien ha viajado a la península de Yucatán y a Chiapas lo sabe, y lo sabe muy bien: maya es la palabra que se usa para referirse al "mundo maya", esa inmensidad de "atractivos turísticos" (sitios arqueológicos, cenotes y cavernas, selvas y lagos, playas y mares "de ensueño", flora y fauna "exóticas", especies en peligro de extinción). Maya, es la palabra que inunda estaciones de autobuses, aeropuertos y centros turísticos, y que se usa para referirse al "mundo maya": el lugar ideal para gozar de unas "inolvidables vacaciones", gracias a la exuberancia de la naturaleza y a la grandiosidad de su pasado. Pero, ¿y los mayas actuales?, ¿y la lengua maya que actualmente hablan 800 mil personas en el sureste mexicano? "La maya", como llaman los indígenas de la península a su lengua, es esa lengua inútil que avergüenza, y que por eso se deja guardadita allá en el pueblo. Y el maya-persona es esa mano anónima que sirve al turista: la que le alcanza la copa, el platillo y los cubiertos; es esa mano sin rostro que limpia la mesa, los dormitorios y los

zapatos; la que lava los platos, recoge la basura, barre las playas, tiende las camas, recoge la ropa sucia, lava y plancha; son esos brazos sin cuerpo que levantan hoteles de cinco estrellas en los terrenos que les fueron expropiados a sus propios ancestros mayas; el maya es esa nariz aguileña y esos ojos rasgados, pero no los del mesero o la camarera, sino los de las hermosas postales, litografías y demás souvenirs que tanto fascinan al "turismo nacional e internacional".

El maya-hombre/mujer, el maya-lengua, el maya-pueblo es, para una nación educada por Televisa, aquella "grandiosa" cultura que se extinguió hace muchos siglos, y de la cual sólo nos quedan los vestigios arqueológicos que "nos hablan" (¿hablan?) de aquella formidable y extinta civilización.

Las lenguas indígenas en las escuelas bilingües

El desarrollo de una cultura escrita alrededor de las lenguas indígenas difícilmente se producirá a partir de una decisión vertical de política educativa, si bien dicha política puede ser necesaria para lograr la normalización lingüística (especialmente en la escritura) en comunidades donde los hablantes mismos tienden a remarcar las diferencias dialectales con fines de orgullo y distinción identitaria, lo cual dificulta la construcción de una cultura escrita común entre hablantes de familias lingüísticas afines y de lenguas específicas[1]. Este proceso, sin embargo, exige la creación de condiciones socioeconómicas, políticas y culturales más amplias, más allá de lo estrictamente escolar, aun cuando hay tareas que sí corresponden al sistema educativo. Por ello, es necesario preguntarse: ¿Cuál es la situación de la educación llamada "bilingüe", que se imparte a los niños de algunas zonas indígenas del país?

En este punto es preciso distinguir entre el *plano normativo formal* (que incluye la creación de instituciones, dependencias, programas, planes y materiales educativos, y alfabetos oficiales) y el *plano descriptivo real* (que incluye lo que efectivamente ocurre en las escuelas y en las comunidades de hablantes).

En el plano normativo, si personas de otros países revisaran los documentos oficiales, quedarían gratamente sorprendidos por la manera en que la *educación* indígena se define y describe a través de una cantidad de instituciones, programas y materiales educativos desarrollados por el gobierno mexicano desde hace décadas. Hay toda una historia de

[1] Los intentos por normalizar la escritura mediante un alfabeto estándar para una misma lengua o familia lingüística (ver Figura 1) con frecuencia son vistos con recelo por los hablantes, pues tienden a enfatizar las *diferencias dialectales,* más que las semejanzas estructurales. Por ejemplo, a los hablantes de ngigua (Sierra Negra, Puebla) no les gusta usar el alfabeto creado para el popoloca, aun cuando el ngigua es una variante dialectal de éste, tanto por razones fonéticas (algunos fonemas del ngigua no están representados en el alfabeto popoloca) como por razones de identidad cultural (*ngigua* es un término con que se autodenomina hoy día un sector de los popolocas, en rechazo a la palabra "popoloca", que fue impuesta por los mexicas con intenciones peyorativas (significa "tontos") (Gámez 2011).

instituciones ligadas a este propósito, como son el INI (Instituto Nacional Indigenista, hoy transformado en CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas), la DGEI (Dirección General de Educación Indígena), y la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe), entre otras. Si la educación de los pueblos indígenas fuera juzgada por la cantidad de instituciones y siglas, México sería una potencia mundial en este aspecto. Lo mismo puede decirse en relación con el curriculum formal, que desde la década de los 90 empezó a incorporar programas y contenidos ligados a la cultura y lengua indígenas, tanto en la asignatura de Español, como en asignaturas estatales y en la creación de espacios curriculares para abordar las lenguas indígenas como lengua de instrucción y como objeto de estudio. Entre los materiales curriculares recientes, destaca el documento de 124 páginas titulado *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena,* para educación básica, de la SEP (SEP s/f). En éste se hace una amplia justificación y fundamentación de los derechos lingüísticos, las recomendaciones internacionales, los enfoques de enseñanza, y los fines educativos, para dar paso a una larga lista contenidos y actividades, así como recomendaciones sobre el perfil docente y la organización escolar. Nuevamente, si la educación indígena fuera juzgada por la amplitud de sus documentos formales, México sería visto como un país de vanguardia en este rubro.

No obstante, en el *plano descriptivo real*, el panorama que se observa es muy distinto. La profusa investigación sobre educación y lenguas indígenas (Tinajero 2013; Pellicer, Hernández y Castañeda 1995; Hernández Zamora 2013) muestra que a la fecha (2017) los pueblos indígenas en México permanecen en el fondo de la escala socioeducativa. La propia Sylvia Schmelkes (directora por muchos años de la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe, y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa), declaró recientemente "los pueblos indígenas son los menos beneficiados por el sistema educativo nacional" (Schmelkes 2017). Por su parte, la versión en extenso del último estado del conocimiento sobre lenguaje y educación realizado para el COMIE (Carrasco y López Bonilla 2013), incluye un capítulo dedicado a la educación bilingüe e intercultural, que sintetiza así el hallazgo principal:

> Los estudios reseñados muestran la compleja realidad por la que transita la escuela indígena, y tanto los reportes de experiencias educativas que impulsan un bilingüismo coordinado (véanse Hamel, 2010, 2009, 2006; Hamel y Francis, 2006; Hamel y otros, 2004) como aquellos que muestran la inoperancia del enfoque intercultural vigente (véanse Barriga Villanueva, 2004a, 2005, 2007, 2008, 2009a; 2009b, 2010c; Aguilar Nery, 2004, Hamel, 2003) aportan elementos para discutir las acciones llevadas a cabo, y revisar si son congruentes con los postulados sobre los derechos de las minorías lingüísticas del país (Tinajero 2013, 135).

Es decir, se ha avanzado muchísimo en la formulación de políticas y documentos normativos, y mucho menos en la concreción de prácticas y resultados educativos, al grado que éstos contradicen, en gran medida, los postulados teóricos de la normatividad oficial.

De este corpus de investigación, así como de nuestras propias inmersiones en las llamadas escuelas bilingües (dependientes de la SEP), especialmente los estados de Chiapas y Yucatán (de fuerte población indígena), podemos describir la situación de las lenguas indígenas en los siguientes puntos clave:

- La formación pedagógica y lingüística de los maestros indígenas es sumamente limitada, tanto en español como en sus lenguas maternas, y tanto a nivel oral como escrito. En años recientes se han creado programas de licenciatura y posgrado para mejorar esta formación, pero aún es reducida la población de docentes indígenas que acceden a estos programas, y aún es difícil lograr comprensión y consenso sobre los sistemas de grafías que *deben* usar para escribir las distintas lenguas indígenas. En este sentido, un porcentaje alto de maestros indígenas hablan pero no escriben su lengua materna, ya sea por desconocimiento o incomprensión cabal del sistema de fono-gráfico apropiado, o porque en sus comunidades de vida no es una práctica sociocultural leer y escribir en lengua indígena. Algunos conocen el alfabeto oficialmente diseñado para representar por escrito su lengua, pero no lo usan realmente para producir textos con fines reales y funcionales, y evitan escribir en el pizarrón ante los alumnos, a excepción de palabras aisladas (mariposa, ajo, etc.).
- Los problemas de los maestros no se limitan al área de la lengua, sino que abarcan el conjunto de los contenidos escolares, de manera que muchos tienen tantas dudas sobre los contenidos del curriculum y libros de texto como sus propios alumnos.
- Aunque las políticas actuales exigen a los docentes indígenas saber leer y escribir en lengua indígena, e incluso impartir alguna asignatura en lengua indígena, en la práctica son pocos los maestros "bilingües" emplean la lengua indígena en su vida diaria y, en cambio, se enfocan en enseñar el curriculum oficial en español, sin considerar la lengua de comunidad. Esto, en parte, se debe a la presión de las comunidades y los padres de familia que exigen a la escuela enseñar el español y ahora también el inglés, más que las lenguas indígenas, por lo que en muchas escuelas indígenas los niños están aprendiendo más inglés que su propia lengua (Hernández Aguirre 2017). En consecuencia, El "bilingüismo" en las aulas de escuelas indígenas suele ser reducirse a poner orden en el salón o dar instrucciones, más que a la enseñanza de contenidos.
- La disponibilidad de materiales escritos en lengua indígena es muy limitada en las escuelas bilingües, comparada con la disponibilidad de textos en español. A excepción de los libros de texto oficiales, o de editoriales privadas, la interacción con materiales escritos diversos (bibliotecas escolares) es escasa o nula. La alfabetización y el trabajo con la lengua a lo largo de los 6 años escolares se basan casi exclusivamente en prácticas tradicionales como el copiado y el dictado, y con base en libros de texto en español.

A estos problemas específicos de las escuelas indígenas deben sumarse todos los problemas ancestrales de la escuela rural mexicana: contextos sociales donde saber leer y escribir no

sirve para mucho, excesiva movilidad y ausentismo de los maestros, carencias materiales, corrupción y burocratismo institucional; prácticas pedagógicas tradicionales (dictados y copias sinsentido), etc.

Las consecuencias educativas de todo esto son negativas en múltiples sentidos. Los pocos niños de que logran "alfabetizarse" en español (la deserción y el fracaso escolar son comunes) tienen terribles problemas sintácticos, gramaticales, lexicales, semánticos y conceptuales para expresarse por escrito en español y para comprender los contenidos escolares del resto de las materias. De hecho, el pobre manejo de la lengua oral y escrita es casi generalizado entre alumnos hispanohablantes de clase baja (Hernández Zamora 2016), pero entre los indígenas es aún más grave, dado que el español no es su lengua materna. Muchos "saben leer" en el sentido de decodificar las grafías, e incluso hay quienes decodifican con cierta fluidez, pero su comprensión y apropiación de lo leído es muy limitada.

Los resultados de lo anterior, en términos del aprendizaje de los niños, son terribles. Veamos un ejemplo. En la primaria bilingüe de Crustón (en los alrededores de San Cristóbal de las Casas, Chiapas) mostramos a los niños del grupo de 5o. año (cuyas edades fluctúan entre los 11 y los 16 años, pero cuyas estaturas y aspecto físico los hacen parecer de 10 o menos) la página del libro México Desconocido correspondiente al estado de Chiapas. Este libro forma parte de la colección "Rincones de Lectura" que la SEP distribuye en las escuelas públicas, y que ni los niños ni los maestros de la escuela "Revolución Social" (nombre irónico en sí mismo) habían visto jamás porque, como en la gran mayoría de estas escuelas, se hallan bien guardados en algún estante de la dirección escolar. Mostramos la página donde aparece una foto y un texto, incluido el título, que se refieren a la Selva Lacandona, y preguntamos ¿saben qué es Montes Azules? (el artículo se refería a la reserva de la biosfera de Montes Azules). Los niños guardaron silencio. ¿Saben qué es la selva lacandona? Silencio. ¿Saben dónde está la selva lacandona?, ¿en qué estado de la república está la selva lacandona? Los niños se miran extrañados y mueven la cabeza en sentido negativo.

No se piense que el problema era que les hablábamos en español, los niños lo entienden mejor de lo que los maestros suponen. El desconocimiento de una cuestión tan aparentemente elemental evidencia un gravísimo problema de la educación que reciben los niños indígenas: el español es la lengua en que se les alfabetiza e instruye en la escuela, y rara vez (o nunca) leen o escriben textos en su propia lengua. En las aulas leen mecánicamente (decodifican) los libros de texto gratuito nacionales (en español), sin comprender casi nada de lo que leen. Es muy probable que a lo largo de su vida escolar, estos niños de 5o. año de Crustón hayan leído textos referidos a Chiapas y a la selva lacandona, pero es evidente que entendieron muy poco de dichos textos. Posiblemente los niños de los Altos de Chiapas saben más acerca de la Selva Lacandona tras el movimiento zapatista en esa zona… posiblemente.

Reflexiones finales

El problema, por supuesto, no se circunscribe al ámbito escolar. El contexto social de estados como Chiapas, Yucatán, Oaxaca, Guerrero, etc. exige de la escuela la enseñanza del español y no de la lengua indígena ("si mi hijo ya la sabe, lo que quiero es que aprenda español", suelen decir los padres de niños indígenas). Pero no es solo eso. Las mismas restricciones que tienen las lenguas indígenas dentro de las escuelas bilingües, se dan fuera de la escuela. En los Altos de Chiapas, por ejemplo, no existen publicaciones de circulación amplia (periódicos, revistas) escritas en tzotzil o tzeltal. Existen sólo dos estaciones de radio, una privada y otra gubernamental, la estación del gobierno transmite por las mañanas (sólo hasta antes de las 8 am.) con un locutor hablante de un tzotzil pésimo (mitad "español" y mitad "tzotzil", semejante al llamado spanglish de los mexicanos que viven en el sureste de EU). La televisión comercial transmite sólo programas en español e inglés. Los anuncios viales y comerciales están escritos sólo en español. Los nombres de municipios, pueblos y comunidades (colocados en postes a orillas de las carreteras) están escritos como mejor se le ocurrió al rotulista que los hizo (sin ningún criterio ortográfico, ni del español ni de las lenguas indígenas de la región). En suma, no hay ni una demanda social que obligue a la gente a comunicarse en lengua indígena, ni una oferta cultural en dichas lenguas. El resultado es que, aunque dichas lenguas no desaparecen, sus propios usuarios las confinan al uso doméstico y comunitario, conservándolas más por su valor de "reliquia" que por su función social real.

El de las lenguas indígenas no es un problema de "preservación", sino de reconocimiento y uso social real. Pensar en la preservación de las lenguas indígenas como un asunto de "preservar" la identidad (a la manera de la preservación de una especie "en peligro de extinción"), es condenar las lenguas indígenas, y por tanto a sus hablantes al papel de reliquias de la nación.

Al respecto el sureste mexicano es un ejemplo elocuente. Uno se encuentra con que a pesar de que en ciertas zonas de esos estados la gran mayoría de la población habla lenguas distintas al español, toda la vida económica, política, cultural, social se da "en español", que el mundo letrado (escuela, medios, comercio, trabajo) es un mundo en español (y en inglés). Quizás a muchos les parezca incosteable la introducción de las lenguas indígenas como lenguas de uso público, al menos a nivel estatal: "¿para qué traducirles la información a los indígenas, si al fin y al cabo no saben leer?", "y si eso se hiciera después habrá que enseñarles a leer y escribir en sus lenguas", dirán los políticos.

Los problemas son complejos, hay quienes sostienen que de cualquier manera los indígenas que concluyen su primaria y prosiguen sus estudios a nivel medio y superior se verán obligados a aprender el español porque toda la bibliografía y demás portadores de información está en español (justamente eso es lo que, entre otras cosas, hace dominante

a una lengua); y que eso es justamente lo que les pasa a nuestros universitarios, quienes se ven imposibilitados de avanzar si no leen el inglés. En fin, se trata de plantear algunas reflexiones en torno a la necesidad de empezar a construir una cultura nacional multilingüe, es decir de reconocer y asumir la realidad multilingüe de nuestro país.

Referencias

Barriga Villanueva, Rebeca. 2010. Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. En Historia Sociolingüística de México. Vol. 2, dirs. Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño, 1095-1194. México: El Colegio de México.

Carrasco, Alma y Guadalupe López Bonilla, coords. 2013. Lenguaje y Educación. Temas de Investigación Educativa en México. México: SM-CPL.

CDI. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. 2017. Ecos indígenas: La voz de la diversidad. Sistema de Radiodifusoras Culturales Indigenistas. México: CDI. Disponible en http://www.cdi.gob.mx/ecosgobmx/index.php (consultada el 12 de octubre de 2017).

Despagne, Colette. 2013. "Indigenous Education in Mexico: Indigenous Students' Voices". Diaspora, Indigenous, and Minority Education 7: 114-129.

Despagne, Collete. 2015. "Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México". Trace 68 (diciembre): 59-80. Disponible en http://trace.org.mx/index.php/trace/article/view/3/3 (consultada el 12 de octubre de 2017).

Escritores en Lenguas Indígenas. 2004. Por el florecimiento de nuestras lenguas. Disponible en http://www.nacionmulticultural.unam.mx/eliac/index.html (consultada el 12 de octubre de 2017).

Ferreiro, Emilia. 2007. Alfabetización de niños y adultos: Textos escogidos. México: CREFAL.

Gámez Espinosa, Alejandra. 2011. "El complejo-cerro, símbolo del territorio ngigua. Apropiación del espacio en el sureste de Puebla". Escritos: Revista de Ciencias del Lenguaje, 44 (julio-diciembre): 57-80.

González, Norelly. 2017. Porcentajes de analfabetismo en México. AZ Revista de educación y cultura. Disponible en http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/porcentajes-de-en-mexico-analfabetismo (consultada el 12 de octubre de 2017).

Hamel, R. Enrique y otros. 2004. "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena". Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (enero-marzo): 83-107.

Hernández Aguirre, Gabriela. 2017. Situación de la educación indígena en primarias del estado de Puebla. Comunicación personal, 14/oct/2017.

Hernández Zamora, Gregorio. 2013. Cultura escrita en espacios no escolares. En Lenguaje y Educación. Temas de Investigación Educativa en México, coords. Alma Carrasco y Guadalupe López Bonilla, 239-286. México: SM-CPL.

INALI. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. 2008. Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. México: INALI. Disponible en http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf (consultada el 12 de octubre de 2017).

INEA. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. 2010. Rezago de la población de 15 años y más en educación básica. Información del Censo de Población y Vivienda 2010. México: INEA. Disponible en http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/rezago_censo2010_nd.pdf (consultada el 12 de octubre de 2017).

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (Diciembre 8 de 2015. Resultados definitivos de la encuesta intercensal 2015. México: Boletín de prensa Núm. 524/15. Disponible en http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_12_3.pdf (consultada el 12 de octubre de 2017).

Janson, Tore. 2004. A natural history of Latin. Oxford: Oxford University Press.

Pellicer, Alejandra; Hernández, Gregorio; Castañeda, Elena. 1995. Alfabetización en lenguas indígenas: Informe final. México: DIE-CINVESTAV/SEP-DGEI.

Rockwell, Elsie 2006a. "Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela". Cultura Escrita y Sociedad 3: 161- 218.

Rockwell, Elsie. 2006b. Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los pueblos nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas. En Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela, coord. María Bertely, 35-68. México: CIESAS.

Rockwell, Elsie. 2005. Indigenous accounts of dealing with writing. En Language, Literacy and Power in Schooling, ed. Teresa McCarty, 5-27. NJ: Lawrence Erlbaum.

Rockwell, Elsie. 2001. The Uses of Orality and Literacy in Rural Mexico: Tales from Xaltipan. En The Making of Literate Societies, eds. David Olson y Nancy Torrance, 225-247. Oxford: Blackwell.

Romaine, Suzanne. 2015. The Global Extinction of Languages and Its Consequences for Cultural Diversity. En Cultural and Linguistic Minorities in the Russian Federation and the European Union, eds. Heiko F. Marten et al. NY/London: Springer (Multilingual Education 13).

Schmelkes, Sylvia. (Octubre 13 de 2017). Los pueblos indígenas son los menos beneficiados por el sistema educativo nacional. Disponible en http://www.notimex.gob.mx/comunicadosDetalle/429723 (consultada el 12 de octubre de 2017).

SEP. Secretaría de Educación Pública. (s/f). Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. México: SEP-DGEI. Disponible en http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf (consultada el 13 de octubre de 2017).

Tinajero Villavicencio, Guadalupe. 2013. Bilingüismo, cultura escrita y escuela intercultural: balance de una década. En Lenguaje y Educación. Temas de Investigación Educativa en México, coords. Alma Carrasco y Guadalupe Bonilla, 133-155. México: SM-CPL.

Vargas Ortega, María del Rocío. 1995. El inicio de la alfabetización en niños tzotziles. Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV.

Whiteside, Anne. 2006. "Research on transnational Yucatec Maya-speakers negotiating multilingual California". Journal of Applied Linguistics 3: 103–112.

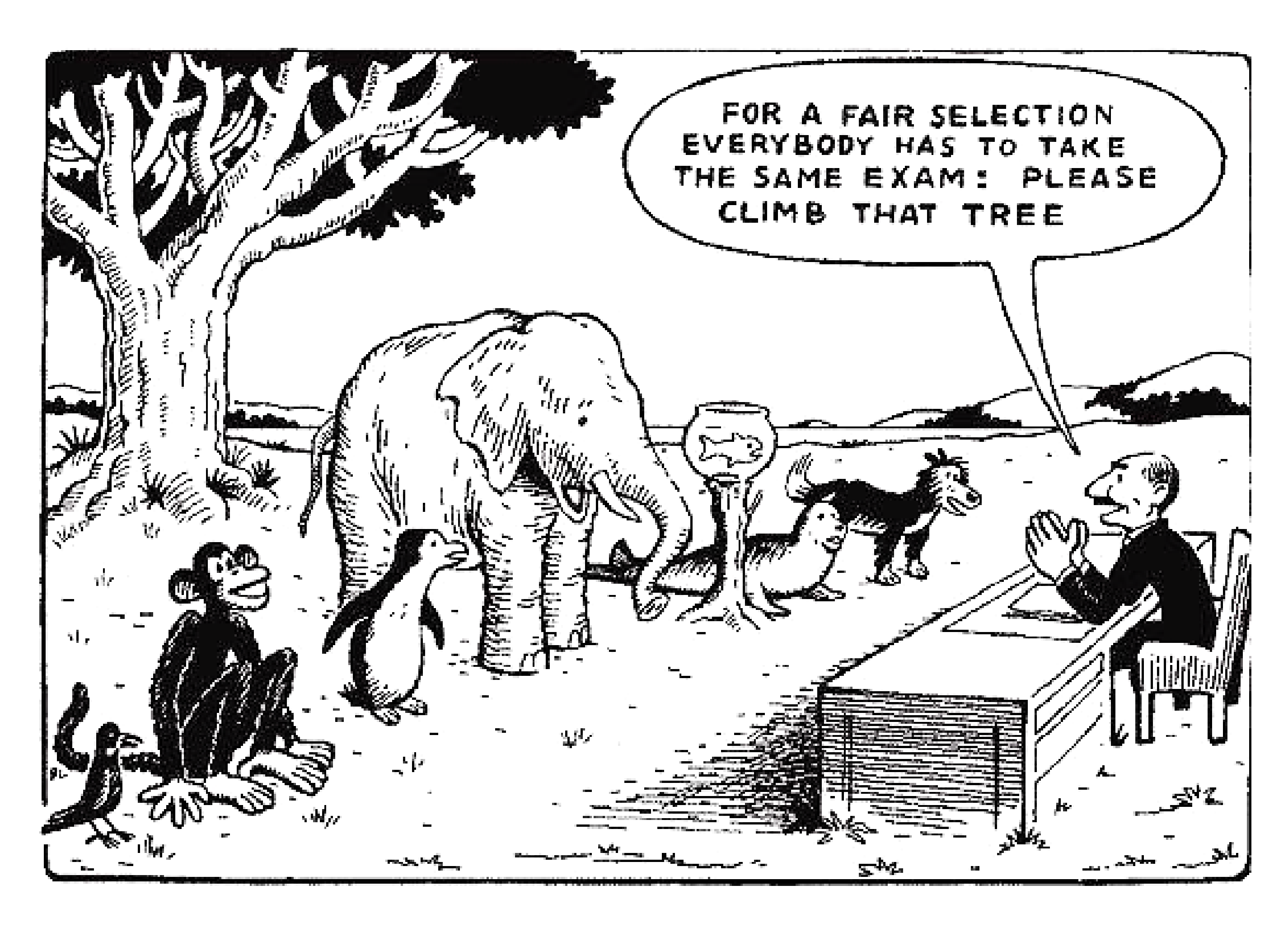


Imagen tomada de: http://www.unit4.com/blog/2015/10/how-digital-are-digital-natives-anyway

Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: el caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla

Idioma, poder e identidade na aprendizagem de inglês: O caso dos estudantes da Serra Norte de Puebla

Language, Power, and Identity in Learning English: the Case of Students from the Sierra Norte de Puebla

Colette Despagne
Doctora en Educación
Profesor-investigador Posgrado Ciencias de Lenguaje
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla, México
colette.despagne@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-9636-5685

Resumen: Este estudio de caso etnográfico crítico se basa en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en México por parte de estudiantes indígenas y mestizos originarios de la Sierra Norte de Puebla. El objetivo del estudio es, por una parte, identificar y comprender los factores que contribuyen a generar los desafíos que estos estudiantes deben afrontar al aprender inglés, y por otra, analizar los factores que influyen en el compromiso de los estudiantes para aprender la lengua. La investigación se enmarca en el área de lingüística aplicada (crítica) y en las teorías postcoloniales para entender el contexto socio-histórico en el cual se sitúan los estudiantes al aprender inglés, y cuestionar las relaciones de poder y las desigualdades entre lenguas y culturas en México.
Palabras clave: aprendizaje del inglés; población indígena; México; postcolonialismo; lingüística aplicada crítica.

Resumo: Este estudo de caso etnográfico crítico baseia-se no processo de aprender inglês como língua estrangeira no México por estudantes indígenas e mestiços da Serra Norte de Puebla. O objetivo do estudo é, por um lado, identificar e compreender os fatores que contribuem para gerar os desafios que esses alunos devem enfrentar ao aprender inglês e, por outro lado, analisar os fatores que influenciam o compromisso dos alunos em aprender a língua. A pesquisa enquadra-se na área das teorias lingüísticas aplicadas (críticas) e pós-coloniais para entender o contexto sócio-histórico em que os alunos são colocados para aprender inglês e questionar as relações de poder e as desigualdades entre as línguas e as culturas no México
Palavras-chave: aprendizado de língua inglesa; população indígena; México; pós-colonialismo; linguística crítica aplicada.

Abstract: This critical ethnographic case study is based on the process of learning English as a foreign language in Mexico by indigenous and mestizo students from the Sierra Norte de Puebla. The objective of the study is, on the one hand, to identify and understand the factors that contribute to generate the challenges that these students must face when learning English, and on the other, to analyze the factors that influence the students' commitment to learn the language. The research is framed in the area of applied linguistics (critical) and postcolonial theories to understand the socio-historical context in which students are placed when learning English, and to question power relations and inequalities between languages and cultures in Mexico.

Key Words: learning English, indigenous population, Mexico, post-colonialism, critical applied linguistics.

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2017.
Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2017.

*Una versión previa de este artículo apareció publicada en inglés en la *Canadian Modern Language Review* (Despagne 2015).

Citar este artículo:

Cita sugerida
Despagne, Colette. 2018. "Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: el caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 149-69.

APA
Despagne, C. (2018). Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: el caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla. *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), 149-169.

Chicago
Despagne, Colette. "Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: el caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 149-169.

MLA
Despagne, Colette. "Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: el caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 149-169.

Harvard
Despagne, C. (2018) "Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: el caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla", *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), pp. 149-69.

Introducción

Desde tiempos coloniales, las poblaciones indígenas, tanto en México como en otras partes del mundo han vivido procesos de exterminación, de explotación, de segregación y de asimilación hacia la cultura dominante. En México, los resultados de esta opresión y del discurso colonial, definido como el conjunto de prácticas lingüísticas que crean y refuerzan la dominancia occidental (Hall 1996), pueden observarse en las creencias relacionadas con las jerarquías sociales y raciales (Carrillo Trueba, 2009). Esta opresión se percibe también en la gran desigualdad tanto educativa como laboral que sufren las poblaciones indígenas y rurales (Schmelkes 2006) en México tal como lo demuestran los resultados del informe 2016 del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL): 58.2% de la población en áreas rurales se encuentra en situación de pobreza, un indígena con educación superior completa tiene apenas 17% de probabilidades de encontrar un empleo calificado y solamente 3.5% de la población indígena mayor de 15 años recibe más de tres salarios mínimos.

El presente estudio se enfoca en un grupo de 56 estudiantes originarios de las micro regiones de la Sierra Norte de Puebla inscritos en un programa de apoyo llamado *Apoyo para el Desarrollo Educativo (ADE)*[1] que ofrece becas a jóvenes de esta zona para llevar a cabo estudios de educación superior en una universidad privada en México que llamaremos Universidad Autónoma (UA) en este artículo. No todos los participantes se auto identificaron como indígenas; algunos eran bi y/o multilingües en náhuatl y/o totonaco y español y otros eran monolingües en español. Todos recibieron becas del 100% para estudiar en la UA con el propósito de poder contrarrestar el rezago educativo. Sin embargo, los registros de la UA indicaron que los estudiantes ADE presentaban promedios mucho más bajos en los exámenes oficiales de inglés en comparación con los demás estudiantes de la universidad, lo que nos llevó a preguntarnos ¿cuál era la razón de esta discrepancia?

Ambos grupos recibieron exactamente la misma instrucción basada en la autonomía de aprendizaje en lenguas cuyo objetivo es desarrollar estrategias de aprendizaje durante seis semestres antes de que los alumnos tengan que presentar el examen final.

A nivel social, hablar inglés en México es percibido como un capital cultural asociado a poder y estatus (Bourdieu 2001). Sin embargo, el inglés también ha sido vinculado con imperialismo, explotación y discriminación por la relación socio histórica de México con los Estados Unidos (Despagne 2010). Considerando lo anterior, es necesario analizar la realidad sociolingüística de México y los desafíos socioculturales que enfrentan los alumnos ADE

[1] Todos los nombres en este artículo son pseudónimos para preservar el anonimato de los involucrados en el estudio.

cuando aprenden el inglés como lengua "global" o "internacional" para poder así entender sus resultados cuando intentan comprometerse con el aprendizaje del idioma.

Este estudio de caso etnográfico crítico usó dos lentes teóricos para entender los desafíos de los estudiantes ADE al aprender inglés: teorías de la lingüística aplicada y de la lingüística aplicada crítica que sirvieron para analizar el micro contexto del departamento de lenguas de la UA donde los alumnos aprenden el inglés, y teorías de postcolonialismo que sirvieron para entender el macro contexto socio histórico en el cual viven.

Enfoques teóricos: Lingüística aplicada (crítica) y postcolonialismo

El departamento de lenguas de la UA adoptó a la autonomía de aprendizaje desde un enfoque psicológico (Holec 1981; Chamot & O'Malley 1994; Little 2007) como eje rector pedagógico para la impartición de clases de idiomas en su contexto. Lo que se buscó entender fue si este tipo de autonomía de aprendizaje respondía a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes ADE. La autonomía de aprendizaje no es un concepto nuevo. Ha estado muy presente en las filosofías educativas globales desde hace mucho tiempo pero Holec (1981) fue pionero en introducir este concepto en el ámbito de la enseñanza de lenguas, lo que él definió como "la habilidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje" (Holec 1981, 3).

Dicha habilidad se puede analizar desde dos grandes enfoques: el enfoque psicológico y el enfoque crítico (Benson 1997; Oxford 2003). Por un lado, los seguidores del enfoque psicológico perciben a la autonomía de aprendizaje como a una capacidad que se debe desarrollar en el salón de clase donde los profesores enseñan el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas, meta cognitivas y socio afectivas. Este enfoque busca la transformación interna de los estudiantes (Little, 2007). Por otro lado, el enfoque crítico de la autonomía de aprendizaje en la enseñanza de lenguas, busca de igual manera una transformación individual, pero también una transformación social. El enfoque crítico define a la autonomía de aprendizaje como "el control tanto de los procesos como del contenido del aprendizaje" (Benson 1997, 19). Este estudio toma en cuenta ambos enfoques ya que el lente psicológico permite entender los documentos oficiales tales como los programas de estudio del departamento de lenguas y la pedagogía de enseñanza, y el enfoque crítico permite analizar los factores que contribuyen al compromiso que desarrollan los estudiantes con su propio aprendizaje del inglés.

Desde el enfoque crítico, Norton Peirce (1995) desarrolló la noción de "compromiso"[2] en el aprendizaje de lenguas. Esta noción busca entender la motivación del estudiante en aprender una lengua y al mismo tiempo, las relaciones de poder entre lenguas y culturas insertadas en los contextos micro y macro en los cuales se desarrollan los alumnos. Desde esta perspectiva, la noción de "compromiso" nos permite observar y analizar cómo los alumnos ADE logran negociar las relaciones de poder con sus maestros y compañeros en el salón de clase. Esta noción de compromiso con el aprendizaje se relaciona estrechamente con la noción de identidad definida como "lugar de lucha" y de negociaciones (Toohey & Norton 2003, 69) ya que el sentido de sí mismos de los estudiantes cambia a lo largo de los cuatro años de estudio en la UA.

Estas luchas y negociaciones nos permitieron, por un lado, entender cómo las identidades locales, nacionales, rurales urbanas y globales de los estudiantes pueden ayudar a desarrollar este compromiso por aprender el inglés, y del otro, entender qué tanto el compromiso con el aprendizaje mismo dependerá en cómo se posicionan y son posicionados en estos espacios múltiples. La negociación en estos espacios múltiples puede llevarlos a que adopten enfoques de aprendizaje en lenguas que les permita usar estrategias de aprendizaje pluralistas (Candelier 2012) o estrategias de aprendizaje monolíticas (García & Sylvan 2011). El enfoque pluralista percibe a todos los idiomas hablados por una persona como a un todo, es decir como a un conjunto de competencias únicas y diversas que el individuo puede usar en diferentes situaciones comunicativas y de aprendizaje (Coste & Simon 2009). Este conjunto de competencias que Cook (1992) también llama competencias múltiples, se refiere a las competencias plurilingües y/o pluriculturales de cada individuo. El enfoque monolítico, por el contrario, percibe a todos los idiomas hablados por un individuo como la suma de competencias separadas en cada una de las lenguas y piensa que no se pueden usar al aprender una nueva lengua. En otras palabras, la percepción que los estudiantes tendrán de sí mismos, es decir, su identidad propia, les posibilitará, o no, en usar sus competencias múltiples al momento de aprender el inglés, o cualquier otra lengua.

Un segundo conjunto de teorías utilizadas para este estudio se relaciona con el postcolonialismo y tiene como objetivo entender las identidades subalternas es decir, personas o grupos que están geográfica, política y/o socialmente fuera de las estructuras hegemónicas del poder, como es el caso de los participantes en este estudio, ya que provienen de las regiones más pobres de la Sierra Norte de Puebla. La noción de identidad es importante, no sólo en lingüística aplicada crítica como se ha mencionado anteriormente, sino también en el contexto mexicano más amplio, ya que la cultura

[2] La noción original en inglés se llama "language learning investment".

mexicana no puede ser definida de manera homogénea. Por lo tanto, las identidades de los participantes en este estudio se percibieron como una intersección entre culturas, tiempos y espacios (entre las culturas y las lenguas locales de los estudiantes, la identidad mestiza del estado-nación mexicano y el español, y las fuerzas globales del inglés).

Este estudio se centra específicamente en el postcolonialismo latinoamericano para buscar patrones de relaciones de poder entre los idiomas y las culturas que forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Estas teorías ayudaron a analizar si los estudiantes cuestionan o no las bases monoculturales y monolingüísticas hegemónicas del estado-nación mexicano (un idioma, una identidad), los planes de estudio y las metodologías de enseñanza del departamento de lenguas de la UA, y las fuerzas globales relacionadas con el idioma inglés dentro del contexto mexicano. Por lo mismo, el análisis de este trabajo se centró en tres nociones principales: legados coloniales, modernidad y colonialidad del poder.

De acuerdo con Mignolo (2005), los legados coloniales se refieren a las relaciones que existen entre el inicio del proceso histórico colonial y la etapa actual. Las entrevistas y las observaciones llevadas a cabo para este estudio determinaron si la forma de pensar de los estudiantes integra el legado del discurso colonial con referencia al lenguaje y a las jerarquizaciones culturales. La segunda noción, la modernidad, se define como racionalidad, pensamiento abstracto y ciencia (Mignolo, 2005). Esta noción ayudará a determinar si los estudiantes perciben el inglés como el idioma de la modernidad, y si piensan que al aprender inglés pueden acceder al mundo "racional", "moderno" y "desarrollado" de las culturas occidentales. La tercera noción, colonialidad del poder (o sea, la relación colonial actual y cotidiana entre México, Europa y América del Norte) (Mignolo 2005) define cómo los estudiantes ADE perciben las relaciones de poder en sus vidas cotidianas en la UA y cómo manejan las relaciones de poder con sus compañeros que no son miembros del grupo ADE en el salón de clase de inglés. Estas tres nociones, legado colonial, modernidad y colonialidad del poder, determinarán cómo funcionan las relaciones de poder en la vida cotidiana de los estudiantes ADE y en el salón de clases de inglés. De la misma forma, determinarán cómo estas relaciones influyen en la construcción de la identidad de los estudiantes ADE.

Entrelazar las teorías antes mencionadas con el marco metodológico permitió responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿Por qué los estudiantes ADE no responden favorablemente al enfoque psicológico de autonomía de aprendizaje en la enseñanza del inglés, mientras que los estudiantes que no son parte del grupo ADE, sí obtienen resultados favorables?

Dicha pregunta se apoya en las siguientes dos preguntas adicionales:

1. ¿Cómo los participantes ADE perciben su proceso de aprendizaje del inglés?

2. ¿Cómo llegan los participantes ADE a comprometerse con su aprendizaje del inglés?

Los dos conjuntos teóricos sirvieron para vincular los contextos macro y micro que influyen en el aprendizaje del inglés de los participantes. También sirvieron para entender las influencias socio-históricas subyacentes con las cuales se enfrentan los estudiantes indígenas y no indígenas de comunidades rurales pobres de México.

Metodología

Esta investigación es un estudio de caso etnográfico crítico porque se concentra en un caso específico que, por un lado, examina las influencias sociales, políticas e históricas del contexto (Stake 2005), y por el otro, ubica a los participantes en su propio mundo socio-político e histórico (Denzin & Lincoln 2005). Al mismo tiempo es un estudio de caso porque las preguntas de investigación son exploratorias y el fenómeno es un evento contemporáneo (Yin 2006) y sigue un enfoque etnográfico porque se basa en entrevistas y observaciones durante un año en el campo.

El estudio también es crítico ya que su objetivo es lograr justicia social al posicionar la voz de los 15 participantes en este estudio en oposición al discurso dominante (es decir, el discurso de las políticas sociolingüísticas mexicanas y de las ideologías de la UA). Todos los estudiantes del programa fueron invitados a participar en el estudio durante una reunión general donde se presentaron los puntos principales de la investigación. En esta reunión se insistió sobre el hecho de que el estudio debía ser realizado en colaboración con los mismos estudiantes del programa si realmente queríamos entender sus desafíos al aprender el inglés. Los 15 estudiantes que eligieron participar lo hicieron por interés propio y fueron divididos en dos grupos. Nueve de ellos participaron en la recopilación de datos y seis en el análisis. La participación en la recopilación o en el análisis dependió en gran medida en la preferencia y la disponibilidad de los mismos estudiantes.

Participantes en la recolección y en el análisis de datos

En este artículo no se presentan a todos los participantes por cuestiones de espacio. Sin embargo, los nueve estudiantes que participaron en la recolección de datos estudiaron en diferentes licenciaturas tales como mercadotecnia, ciencias políticas, derecho, agricultura, contaduría, finanzas, pedagogía e ingeniería ambiental. Cinco de ellos se autodefinieron

como indígenas bilingües. Crecieron en un contexto donde se hablaba náhuatl o totonaco en casa y español en la escuela. Tres de ellos percibieron el náhuatl como su primera lengua y el español como la lengua de poder y de asimilación. Los otros dos hablan totonaco en casa y fueron a una escuela bilingüe intercultural (totonaco/español) donde desarrollaron literacidad en ambos idiomas. Otros dos estudiantes se autoidentificaron como indígenas monolingües. Se sintieron identificados con las culturas indígenas pero sus padres ya no les enseñaron la lengua. Otros dos estudiantes se autodenominaron como mestizas. Hubo un largo silencio cuando se les preguntó cómo se identificaban. Nunca nadie les había hecho tal pregunta y no querían ser percibidos como indígenas.

Los seis participantes en el análisis de datos fueron estudiantes de semestres más avanzados y la mayoría de ellos ya habían acreditado la materia de inglés. Por lo mismo, ya había vivido todo el proceso de aprendizaje de la lengua y tenían más experiencia al respecto. Tres de ellos se auto identificaron como estudiantes indígenas bilingües y hablaban náhuatl en casa y en su comunidad. Un estudiante se auto identificó como indígena monolingüe y los otros dos como mestizos monolingües aunque se sentían muy empáticos con la cultura indígena por el contexto socio cultural en el cual vivían.

Como lo hemos mencionado anteriormente, las voces de todos los participantes, tanto de la recolección de datos como en el análisis, se contrapusieron al discurso dominante. Dicho posicionamiento se realizó mediante el uso de métodos múltiples que buscaron analizar diferentes realidades, prácticas e interpretaciones tanto de los mundos globales, nacionales como locales de los estudiantes. Dichos métodos muestran la “diversidad de percepciones” (Stake 2005, 454) al combinar:

- El discurso dominante que fue analizado mediante la lectura de documentos institucionales a nivel nacional y local, entrevistas con maestros y administrativos y observaciones del contexto durante todo un año.
- Las voces y narrativas de los estudiantes que fueron registradas mediante tres entrevistas semi guiadas de hora y media con los nueve participantes en la recolección de datos y mediante dos observaciones de clases de inglés con cada uno de los nueve participantes. Las observaciones de clases se enfocaron en lo que los estudiantes contaron durante las entrevistas. Por lo mismo, las voces de los estudiantes fueron integradas tanto en las entrevistas, como en las observaciones.

Análisis de datos y criterios para interpretar los resultados

El objetivo metodológico de este trabajo fue iniciar un proceso de descolonización de la investigación occidental al seguir la metodología descolonizadora de Smith (1999) que

busca "interpretar los datos de la vida de otras personas" en colaboración con "el otro" (Dodson, Piatelli & Schmalbauer 2007, 822). Por lo mismo, se buscó que los participantes se involucraran no solamente en la recolección de datos, lo que se hace normalmente, sino también en el análisis de sus propios datos para poder crear así un proceso colaborativo y participativo. Al integrar las voces de los participantes en los procesos de análisis, este estudio buscó oponerse justamente a lo que denuncian las teorías poscoloniales, es decir al hecho de que el occidente siempre haya sido representado como el único creador de conocimiento y que el resto del mundo sea el receptor pasivo de dicho conocimiento (Castro Gómez 2008). Considerando lo anterior, los datos fueron analizados al seguir dos fases, una inductiva y otra deductiva.

En la fase inductiva, busqué primero los conceptos, las tipologías y los temas de los mismos participantes, y luego los conecté con las categorías del marco teórico. Esta parte del análisis representa por lo mismo mis propias tipologías como investigadora y las de los participantes en el estudio. Después de haber terminado este primer análisis, lo enseñé a los participantes del segundo grupo de seis estudiantes que no participaron en la recolección de datos. Con este segundo grupo de participantes se formó un Grupo de Enfoque Participativo (GEP), un enfoque innovador que usaron Dodson, Piatelli y Schmalzbauer (2007) para analizar las experiencias de vida y las subjetividades de grupos marginalizados. El objetivo de la creación de los GEP fue verificar si los participantes 1) sentían que sus percepciones habían sido tomadas en cuenta en el análisis inductivo y 2) probar y criticar mi primer análisis.

Durante todo este proceso, los participantes del GEP agregaron información que yo no había percibido y criticaron algunas de mis suposiciones, tales como pensar que todos los integrantes del programa ADE eran estudiantes indígenas. En otras palabras, los participantes del GEP criticaron y reinterpretaron mis "*malas* interpretaciones" occidentales (Dodson et al. 2007, 826) y colaboraron en la creación de un conocimiento *glocalizado*, es decir, una mezcla de conocimiento global y local, una de las reivindicaciones postcoloniales de este estudio. Los resultados de este conocimiento *glocalizado* se muestran a continuación.

Resultados

Los resultados que aparecen a continuación se dividen en dos secciones principales que buscan responder a las preguntas de investigación. La primera sección responde a la pregunta de cómo los participantes ADE perciben su contexto macro, la modernidad, la colonialidad y las lenguas que existen en su contexto. La segunda sección se enfoca en

cómo las comunidades imaginadas de los participantes ayudaron a que pudieran negociar sus identidades múltiples y cómo dicha negociación les dio la posibilidad de comprometerse con el estudio del inglés como lengua "internacional". Estos resultados son el reflejo no solamente de la voz de la investigadora pero también y sobre todo de la voz de los participantes en este estudio. Ambas voces fueron verificadas y comprobadas por los miembros del GEP.

Pregunta 1: ¿Cómo los participantes ADE perciben su proceso de aprendizaje del inglés?

La respuesta a esta pregunta analiza primero cómo las percepciones macro de los estudiantes y sus ideologías lingüísticas fueron construidas con base en los legados coloniales de México. Luego, analiza el micro contexto del departamento de lenguas de la UA, y finalmente, se enfoca en cómo las percepciones de los contextos macro y micro impactan en su proceso de aprendizaje del inglés.

Legados coloniales y percepciones lingüísticas

Las percepciones que los participantes tienen de su contexto macro evidencian la gran influencia de los legados coloniales en sus vidas. Como lo menciona Elena, "para poder entrar a la modernidad, tenemos que hablar inglés. El inglés y la modernidad son lo mismo. Los dos representan a los Estados Unidos." En general, todos los participantes piensan que para ser parte del mundo moderno y tener acceso a la tecnología, es decir, para tener acceso a la modernidad, deben cambiar algo en sus vidas actuales. Percibieron que este cambio era algo impuesto desde afuera. Como lo mencionó Trinidad: "Para mí, para volverme moderna o para formar parte del mundo moderno, tengo que cambiar. Es un cambio porque no es algo que parte de mí."

Gabriela mencionó que "la modernidad requiere también un cambio externo, no viene de mí, viene de la globalización." Arturo confirmó que para los estudiantes del GEP, la modernidad "es adaptarse a la globalización." Trinidad agregó que este cambio no es algo obligatorio – uno puede aceparlo o no: "modernizarse requiere mucho trabajo pero también creo que depende de uno mismo. Depende si uno realmente quiere cambiar, si uno realmente lo necesita. No te pueden obligar a hacerlo." La mayoría de los participantes relacionan la modernidad con los Estados Unidos, el inglés, el desarrollo tecnológico y con un cambio que sienten que el mundo externo les impone. En otras palabras, los estudiantes ADE sienten que tienen que moverse primero de una identidad local a una identidad nacional y luego a una identidad más "global" si quieren ser parte del mundo "moderno".

La forma en cómo los participantes definen la modernidad implica una relación de colonialidad. Tal como lo menciona Elena: "Siento que los autores ingleses tienen más experiencia y que saben más." Gabriela también agregó lo siguiente:

> Yo estudio mercadotecnia y es algo globalizado. Además, los Estados Unidos están al lado y tienen una gran influencia sobre México. Por eso el conocimiento viene de allá. Así es y por eso mismo tengo que aprender inglés.

Gabriela es muy consciente de que el inglés representa conocimiento y poder, un poder que no parece cuestionar para nada. También Frida relacionó el conocimiento al poder y al inglés. Para ella, "el inglés es una lengua global y moderna. Si pudiera hablar inglés, la gente en mi comunidad me reconocería como alguien que sabe más." En general, podemos observar que los participantes creían en la superioridad del conocimiento occidental en comparación con el conocimiento generado en México (Mignolo 2005).

Al parecer, los legados coloniales tienen una influencia importante sobre cómo los participantes perciben su contexto macro ya que se encuentran claramente insertados en una relación desigual de poderes entre "el centro" – los países que detienen la creación de conocimiento – y las naciones "periféricas" como México donde en muchas ocasiones se importa el conocimiento desde los Estados Unidos, Canadá o Europa. Estos legados coloniales también influyen en cómo los participantes perciben a los idiomas que cohabitan en su contexto. Los estudiantes entrevistados percibían generalmente a las lenguas indígenas como parte de su pasado y de su presente. Sin embargo, ninguno de ellos las relacionó con el futuro ni las percibió como lenguas modernas. Ángel comentó lo siguiente por ejemplo: "¿Modernidad y náhuatl? Mmmh, no…. El náhuatl está desapareciendo. El español, no." Blanca confirmó la perspectiva de Ángel al decir que "el totonaco no es una lengua moderna. No es actual." Cuando se les preguntó sobre el español, Frida dijo que

> … para mí, el español es una lengua universal porque todo mundo la habla. También es la lengua oficial de México porque poca gente habla alguna lengua indígena. Aquí en la universidad por ejemplo, no podemos hablar lenguas indígenas. Nadie nos entiende. Tenemos que hablar español.

Los estudiantes percibían el español como una lengua puente que permitía a mexicanos de diferentes culturas comunicarse entre ellos. Blanca lo ejemplificó al decir que el "español es como un puente. Me conecta con el mundo exterior a mi comunidad. Siento como si viviera en medio de los dos idiomas, el Totonaco y el español." Los estudiantes también percibieron el español como el idioma de asimilación y de unidad nacional. Jorge afirmó por ejemplo que tuvo que "aprender español en la escuela cuando tenía 5 años porque era obligatorio. Mi profesor no hablaba náhuatl." En lo que respecta al inglés, aunque los

participantes percibían la lengua como impuesta, tanto a nivel nacional como a nivel local mediante los procesos de modernidad y de colonialidad, consideraban también que hablar inglés representaba su mayor capital cultural. Ángel dijo:

> Cuando pienso en el inglés, pienso en poder y en dinero. Cuando las personas emigran a los Estados Unidos, envían dinero a casa y en los Estados Unidos tienen casas bonitas. . . tienen mejores condiciones de vida, comen mejor, se visten mejor y tienen mejores oportunidades.

Los estudiantes ADE consideran que hablar inglés es una meta que necesitan alcanzar para llegar a ser parte del mundo "moderno"; como dijo Trinidad, "el inglés es modernidad porque es algo que me llegó, a lo que tengo que adaptarme." Con base en estas percepciones, podemos ver que los legados coloniales están profundamente insertados en las representaciones lingüísticas de los participantes, lo que puede haber influido en sus percepciones acerca del micro contexto de la clase de inglés como se muestra a continuación.

El Departamento de Lenguas de la UA

El análisis de los datos nos mostró que en la UA existía un enfoque claramente monolingüístico hacía la enseñanza de lenguas. En otras palabras, el enfoque adoptado por la UA reflejó la creencia de que en México existía un solo idioma, el español, y una sola identidad, la mestiza. Los maestros no saben, ni les interesa saber, qué otras lenguas hablan sus estudiantes tal como lo declaró Leticia: "Mi profesor de inglés ni sabe que hablo náhuatl." Cuando le comenté al maestro que Leticia era bilingüe, contestó "Ah, no sabía pero nunca les pregunto si hablan otro idioma. ¿Para qué?" Queda claro entonces que los maestros perciben a los alumnos como a un grupo totalmente homogéneo, y por lo mismo, no fomentan que desplieguen sus competencias múltiples (es decir, sus conocimientos lingüísticos y culturales diferentes) cuando aprenden inglés.

Cabe agregar que los maestros siguen el enfoque monolingüístico de enseñanza de lenguas (García & Sylvan 2011) ya que promuevan que en los salones de clase se hable solamente el inglés. Como lo mencionó otro maestro durante una entrevista informal, "los estudiantes están aquí para aprender inglés y por eso tenemos que hablar inglés todo el tiempo. Es la única forma de hacerlos usar el idioma." Por lo mismo, podemos constatar que no se incentiva que el alumno desarrolle conocimiento nuevo sobre los cimientos de su conocimiento anterior, lo que es totalmente contradictorio a lo que sugieren las teorías de autonomía de aprendizaje de lenguas. A continuación se muestra cómo ambos contextos, el macro y el micro, impactan en el proceso de aprendizaje del inglés de los alumnos ADE.

Impacto de los contextos macro y micro en el aprendizaje del inglés: discriminación, inferioridad y miedo

El principal impacto que tienen los legados coloniales en la vida de los estudiantes ADE es que se sienten discriminados tanto en México como en la misma universidad. Leticia comentó:

> Me molesta que todavía hay gente que apoya la desigualdad (...) sí, me molesta mucho, no tanto porque soy una persona indígena, sino porque ellos nos acusan de ser menos inteligentes (...) y además, no nos dicen indígenas pero indios (...)

En México, ser llamado "indio" es insultante. Parte del legado colonial de México es la percepción de que los pueblos indígenas son inferiores a los "blancos", por lo cual ser tratado como "indio" es ofensivo. Los participantes también se sienten discriminados en las clases de inglés. De acuerdo con el relato de Guillermo, sus compañeros de clase de inglés "piensan que todo lo saben y que saben mucho más inglés. Se sienten superiores a nosotros. No les interesamos y nos lo muestran de manera muy clara." Jorge agregó:

> En la clase de inglés, algunos compañeros te ayudan y te explican, pero otros son horribles, te dan literalmente la espalda. Al principio sufrí mucho por eso porque me sentía muy pequeño, sentí que no me reconocían para nada. Me sentía vacío y que no sabía nada.

Jorge también relacionó el inglés a cuestiones de poder:

> Algunos de los 'otros' estudiantes perciben el inglés como un poder, un poder que nos imponen. En clase, siempre son los mismos estudiantes que participan, aquellos que quieren demostrar que saben y pueden hablar. Y los que no hablan inglés, pues tienen que quedarse callados.

Los estudiantes ADE sentían que sus compañeros del grupo dominante usaban su habilidad de hablar inglés para demostrar su superioridad y para dejar claro que ellos sí pertenecían al mundo moderno, un mundo en al que los estudiantes ADE sentían que aún no pertenecían. Estos sentimientos de discriminación tuvieron un impacto importante en el aprendizaje del inglés de los participantes porque creían que sus compañeros del grupo dominante sabían más de lo que sabían ellos. Ángel comentó por ejemplo: "La verdad es que el verdadero problema es que los "otros" saben mucho, mucho más que nosotros." Los estudiantes ADE se sienten inferiores no solamente por sus bajas calificaciones en las clases de inglés pero también porque todo su bagaje de conocimientos previos, es decir sus competencias múltiples, muy diferentes a los del grupo dominante, no se reconocen ni se toman en cuenta en la clase de inglés. De la misma forma, Gabriela afirmó: "me siento

inhibida por miedo, miedo de no hacer bien, de dar las respuestas equivocadas y temo que mis compañeros de clase se burlen de mí." Por lo tanto, este sentimiento, un sentimiento de inferioridad y de miedo los inhibe para participar en clase.

En resumen, podemos afirmar que a nivel macro, los factores que contribuyen en la diferencia de resultados entre los estudiantes ADE y sus compañeros del grupo dominante en el aprendizaje del inglés se originan principalmente en los legados coloniales de México. A nivel micro, constatamos que la visión pedagógica del departamento de idiomas de la UA, no fomenta en ningún momento que los estudiantes integren sus competencias lingüísticas y culturales anteriores en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, cabe agregar que los resultados también muestran que aquellos estudiantes ADE que tienen la habilidad de negociar sus identidades múltiples, resisten más la discriminación a la cual están expuestos. Esta resistencia les permite convertirse en aprendices autónomos que asumen el control de su propio proceso de aprendizaje del inglés como se muestra en los resultados de la segunda pregunta de investigación.

Pregunta 2: ¿Cómo llegan los participantes ADE a comprometerse con su aprendizaje del inglés?

Algunos de los participantes ADE en este estudio mostraron más facilidad en negociar las relaciones de poder desiguales entre sus diferentes identidades, y por lo mismo, se volvieron agentes sociales que pudieron comprometerse con su propio aprendizaje del inglés. Leticia aseguró este compromiso cuando dijo: "Si hablamos inglés, la gente ya no dirá que somos de comunidades pobres y que no somos educados." Marisol también confirmó en una sesión de grupo de enfoque participativo que

> … sí, claro, nos van a seguir viendo como niños de comunidades pobres pero como niños que saben hablar inglés. No nos valoran como seres humanos, solamente les interesa lo que uno tiene y lo que uno sabe. También puede ser positivo porque así es más fácil reposicionarnos.

Lourdes agregó que "en la ciudad, es normal cuando uno habla inglés. Hablar inglés te ayuda a reposicionarte." Finalmente Elena comentó lo siguiente: "Si quiero conocer a gente importante y ascender socialmente, pues necesito hablar inglés. El inglés es la llave que abre las puertas, ¿verdad?" Podemos observar entonces que Leticia, Marisol, Lourdes y Elena tienen un punto en común: crearon sus propias comunidades imaginadas que les permitieron reposicionarse como ciudadanos competentes no solamente dentro del micro contexto del salón de clase de inglés, sino también a nivel nacional. En otras palabras, perciben el inglés como una forma de capital cultural que les puede dar estatus y poder y

que, por lo mismo, les permite no solamente comprometerse con el aprendizaje de la lengua misma pero también reposicionarse en ambos contextos, el micro y el macro. Este reposicionamiento los llevaría a ser percibidos como indígenas, pero como indígenas que hablan inglés y que quieren entrar a la modernidad.

Una vez reposicionados, los alumnos ADE pudieron usar sus competencias lingüísticas y culturales múltiples para aprender inglés. Jorge, por ejemplo, afirmó lo siguiente: "Siempre relaciono nuevas palabras en inglés con palabras en español y en náhuatl, con algo que yo conozco. A la mejor no participo mucho en clase pero sí puedo visualizar y sentir todo lo que aprendo." Ángel también explicó que él relacionaba los tres idiomas:

> … con mis sobrinas, siempre jugamos a que estamos cocinando y que nos juntamos para chismear y luego decimos: en inglés se dice CAT, en náhuatl MISTON y en español GATO. Hacemos lo mismo con colores, animales, o con cualquier otra cosa. Así es más fácil para nosotros relacionando los tres idiomas, es más fácil acordarnos del inglés así.

Guillermo contó que una vez, un profesor de inglés pidió a sus alumnos escribir sobre un viaje que hicieron. Al principio no sabía qué escribir porque "yo nunca he viajado a ningún lado pero me imaginé a mí mismo viajando a mi comunidad."

Estos últimos extractos nos muestran que los alumnos que se vuelven agentes sociales y logran comprometerse con su propio aprendizaje también logran crear estrategias de aprendizaje autónomas por cuenta propia. De un lado, los alumnos indígenas bilingües como Jorge y Ángel crean estrategias de aprendizaje plurilingües al integrar sus conocimientos de náhuatl y de español en su aprendizaje del inglés. Del otro, los estudiantes monolingües indígenas como Guillermo crean estrategias autónomas pluriculturales que adaptan las actividades de la clase de inglés a sus propias referencias culturales. Podemos concluir entonces que estos alumnos desarrollaron la habilidad de construir su nuevo conocimiento sobre y a través de sus cimientos culturales y lingüísticos aunque dichos referentes son altamente discriminados local y nacionalmente. Por lo mismo, se volvieron agentes sociales y aprendices autónomos que tomaron el control no solamente del contenido, sino sobre todo del proceso mismo de su propio aprendizaje. Los resultados expuestos en esta sección llevan a discutir dos puntos importantes que se resumen a continuación.

Discusión

Los resultados de este trabajo muestran que los estudiantes ADE tienen dificultades con el aprendizaje del inglés, dificultades que han sido construidas social e históricamente, tanto a nivel macro como a nivel microeconómico. Esto lleva a dos puntos principales de discusión.

El primero punto se centra en los estudiantes que logran actuar como agentes sociales y, por lo tanto, logran convertirse en estudiantes autónomos capaces de tomar el control sobre el proceso de su propio aprendizaje. Como se explicó anteriormente, estos estudiantes usan su conocimiento del inglés como capital cultural para poder reposicionarse en su contexto. Desde esta nueva posición, ya no están marginalizados, y por lo tanto pueden crear estrategias de aprendizaje autónomas y pluralistas que permiten la integración de sus competencias múltiples en su aprendizaje del inglés. Adoptan por lo mismo un enfoque de aprendizaje pluralista (plurilingüe y pluricultural) como es el enfoque definido por el Consejo de Europa (2012). Además, su éxito en el aprendizaje del inglés no puede atribuirse exclusivamente a factores internos. Las experiencias de los estudiantes ADE muestran claramente que la autonomía en el aprendizaje de idiomas no se puede alcanzar solamente al promover un aprendizaje mediado desde una visión meramente psicológica (Oxford, 2003). Nos parece importante integrar una capa socio crítica en esta perspectiva pedagógica de autonomía de aprendizaje en lenguas, y juntas, crearían un entorno óptimo para el aprendizaje de idiomas para alumnos como lo son los estudiantes ADE (Oxford, 2003; Ribé, 2003). Este nuevo entorno fomentaría el desarrollo de procesos cognitivos basados en el contexto cotidiano en el que los estudiantes ADE viven e interactúan (Wenden, 1991).

El segundo punto de discusión es la construcción socio-histórica de los estudiantes ADE. Como investigador en México, siempre es difícil borrar la división colonial, tal como lo es la diferenciación entre el "nosotros y ellos", simplemente porque es imposible eliminar la historia colonial y la colonialidad con la que sufre el país. Esta diferenciación ha sido profundamente institucionalizada, tanto por el colonialismo como por el estado-nación mexicano. Esta fue la razón de fondo por lo que se buscaron diferentes métodos mediante los cuales se podría tratar de descolonizar un poco la metodología de investigación, una de las principales preocupaciones de este trabajo. Por lo mismo, los participantes se integraron no solamente en la recopilación de datos, sino también en el análisis de los datos mismos. Cabe precisar que los participantes del Grupo de Enfoque Participativo no sólo comprobaron y aprobaron el primer análisis inductivo sino que también lo impugnaron y reinterpretaron parte del análisis mismo. Esta colaboración metodológica nos permitió crear un conocimiento *glocalizado* que buscó alinearse con las reivindicaciones de la lingüística aplicada postcolonial y crítica (es decir, escribir desde la perspectiva de las identidades

subalternas). En el presente estudio, se trató por lo mismo de ir más allá de la división ontológica inherente al colonialismo al involucrar a los participantes en el análisis y en la interpretación de su propio mundo.

Conclusiones

Los resultados encontrados en este estudio revelan que las percepciones que los estudiantes ADE tienen hacía el idioma inglés están profundamente arraigadas en los legados coloniales de México (Escobar 2005; Mignolo 2005). Estos legados coloniales imponen relaciones de poder culturales y lingüísticas desiguales entre las lenguas y las culturas de los estudiantes que se expresan mediante la discriminación contra los estudiantes ADE, por lo que la competencia en inglés se utiliza para mostrar superioridad en este contexto definido. Los estudiantes ADE tienen que negociar constantemente entre identidades locales/rurales, nacionales/urbanas y globales relacionadas con el inglés y la modernidad, la primera siendo discriminada en el contexto nacional urbano donde se encuentran. Dicha discriminación tiene un impacto sobre el proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes: se sienten inferiores y con miedo en el salón de clase de inglés. Además, el departamento de idiomas de la UA no reconoce los conocimientos ni los idiomas locales de los estudiantes ADE; más bien favorece un visión monolítica en la enseñanza del inglés que no integra las competencias múltiples de los estudiantes (Cook 1992).

Los resultados también revelan que la agencia es uno de los factores que influye en el compromiso que los estudiantes ADE pueden desarrollar hacía el aprendizaje del inglés ya que les permite resistir la discriminación de la cual son objeto y convertirse en alumnos autónomos y responsables de su propio proceso de aprendizaje. Algunos estudiantes indígenas, aunque no todos, contrarrestan esta marginalización al (a) crear comunidades imaginadas que les permite reposicionarse a nivel nacional y en el salón de inglés y al (b) apropiarse del idioma inglés mediante la integración de sus propias voces en el proceso de aprendizaje (es decir, se convierten en estudiantes autónomos que crean su propio aprendizaje) (Pennycook 2001). Por lo tanto, podemos observar que estos estudiantes desarrollan un enfoque de aprendizaje de idiomas pluralista que favorece la creación de estrategias de aprendizaje autónomas, plurilingüísticas y pluriculturales (Consejo de Europa 2000; Despagne 2013).

Estos resultados implican en primera instancia que el departamento de idiomas de la UA, y de cualquier centro de idiomas en México, debería integrar un enfoque socio crítico en su visión pedagógica ya que la combinación de ambos enfoques, el psicológico y el socio

crítico, ofrecería un contexto ideal para la enseñanza del inglés en este entorno (Oxford, 2003; Ribé, 2003). Los resultados también abordaron la descolonización de los métodos de investigación y su potencial de desarrollar en conjunto un conocimiento *glocalizado*, lo que sigue las líneas de las teorías postcoloniales y de la lingüística aplicada crítica que se han utilizado en este estudio. Los participantes involucrados en el coanálisis de los datos expresaron sus opiniones sobre una lectura externa de su realidad, opiniones que a veces confirmaron las interpretaciones iniciales pero que también a veces las contestaron y las reinterpretaron. Cabe agregar que los participantes también nos comentaron que sería importante analizar sus desafíos al aprender el inglés desde un enfoque de géneros ya que la agencia de las mujeres en relación con la toma de control de su propio aprendizaje puede verse debilitada en los ambientes sexistas en los cuales son educados.

En general, los participantes colaboraron ampliamente en el análisis de su propio mundo, lo que estimuló un uso más crítico de los métodos de investigación en este trabajo. Esta perspectiva crítica es sumamente importante, sobre todo en la enseñanza del inglés en países que han sido colonizados y donde siguen existiendo relaciones de poder culturales y lingüísticas desiguales. Justamente en estos países, la enseñanza del inglés debería enfocarse a desarrollar una conciencia crítica de la lengua, es decir desarrollar un "enfoque reflexivo, social y políticamente consciente que lleva a entender el papel que desempeñan los idiomas en la sociedad ", y reconocer cómo este papel afecta el posicionamiento de los alumnos dentro de la sociedad y dentro del salón de clases (Sayer 2007, 348).

Referencias

Benson, Phil. 1997. The philosophy and politics of learner autonomy. En *Autonomy and independence in language learning*, eds. Phil Benson y Peter Voller, 18–34. Harlow, England: Pearson Education.

Bourdieu, Pierre. 2001. *Langage et pouvoir symbolique*. France: Essais Points.

Candelier, Michel (coord.). 2012. *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and culture (FREPA)*. Graz, Austria: European Center for Modern Languages / Council of Europe Publishing.

Carrillo Trueba, César. 2009. *El racismo en México: Una visión sintética*. México: CONACULTA.

Castro-Gómez, Santiago. 2008. (Post)coloniality for dummies: Latin American perspectives on modernity, coloniality, and the geopolitics of knowledge. En *Coloniality at large: Latin America and the post-colonial debate*, eds. Mabel Mabel, Enrique Dussel y Carlos A. Jaúregui, 259–285. Durham, NC: Duke University Press.

Chamot, Anna Uhl y O'Malley J. Michael. 1994. *The CALLA handbook: How to implement the cognitive academic language learning approach*. Boston, MA: Addison-Wesley.

CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. 2016. Medición de la pobreza. Resultados de la pobreza en México 2016 a nivel nacional y por entidades federativas. Disponible en http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2016.aspx (consultada el 18 de octubre de 2017)

Consejo de Europa. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg, France: Division des Politiques Linguistiques.

Cook, Vivian. 1992. "Evidence for multi-competence". *Language Learning*, 42(4): 557–591.

Coste, Daniel y Simon, Diana-Lee. 2009. The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168–185.

Denzin, Norman K. 2005. Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. En *The Sage handbook of qualitative research*, eds. Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, 933–958. Thousands Oaks, CA: Sage.

Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. 2005. The discipline and practice of qualitative research. En *The Sage handbook of qualitative research*, eds. Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, 1–32. Thousands Oaks, CA: Sage.

Despagne, Colette. 2010. The difficulties of learning English: Perceptions and attitudes in Mexico. Canadian and International Education. *Education Canadienne et Internationale*, 39(2): 55–74.

Despagne, Colette. 2013. *An Investigation into identity, power and autonomous EFL learning by Indigenous and minority students in post-secondary education: A Mexican case study*. Tesis de doctorado, Western University.

Despagne, Colette. 2015. Autonomous pluralistic learning strategies among Mexican Indigenous and Minority University Students learning English. *Canadian Modern Language Review* 71(noviembre): 362-382.

Dodson, Lisa, Deborah Piatelli y Leah Schmalzbauer. 2007. "Researching inequality through interpretive collaborations: Shifting power and the unspoken contract". *Qualitative Inquiry*, 13(6): 821–843.

Escobar, Arturo. 2005. *Más allá del tercer mundo: Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

García, Ofelia y Claire E. Sylvan. 2011. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95(3): 385–400.

Gómez Izquierdo, Jorge y María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera. 2011. *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales: Una revisión crítica de la identidad*. Puebla, México: Lupus Inquisitor.

Hall, Stuart. 1996. Who needs identity? En *Questions of cultural identity*, eds. Stuart Hall y Paul du Gay, 1–17. London, England: Sage.
Holec, Henri. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, England: Pergamon.

Little, David. 2007. "Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1): 14–29.

Mignolo, Walter D. 2000. *Local histories / global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking.* Princeton, NJ: Princeton University.

Mignolo, Walter D. 2005. *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Mignolo, Walter. 2008. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. En *Coloniality at large: Latin America and the post-colonial debate*, eds. Mabel Mabel, Enrique Dussel y Carlos A. Jaúregui, 225–258. Durham, NC: Duke University Press.

Norton, Bonny. 2001. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In *Learner contributions to language learning: New directions in research*, ed. Michael Breen, 159–171. London: Longman-Pearson Education.

Norton Peirce, Bonny. 1995. "Social identity, investment, and language learning". *TESOL Quarterly*, 29(1): 9–32.

Norton, Bonny y Toohey, Kelleen. 2004 (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Norton, B., & Toohey, Kelleen. 2011. "Identity, language learning, and social change". *Language Teaching*, 44(4): 412–446.

Oxford, Rebecca L. 2003. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. En *Learner autonomy across cultures: Language Education Perspectives*, eds. David Palfreyman & Richard Smith, 75–91. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Pennycook, Alastair. 2001. *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ribé, Ramón. 2003. Tramas in the foreign language classroom: Autopoietic networks for learner growth. En *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*, eds. David Little, Jennifer Ridley y Ema Ushioda, 11–28. Dublin, Ireland: Authentik.

Sayer, Peter. 2007. *Legitimate speakers? An ethnographic study of Oaxacan EFL teachers' ideologies about English.* Tesis de doctorado, Universidad Estatal de Arizona.

Schmelkes, Sylvia. 2006. "La interculturalidad en la educación básica". *Revista PRELAC* 3: 120–127.

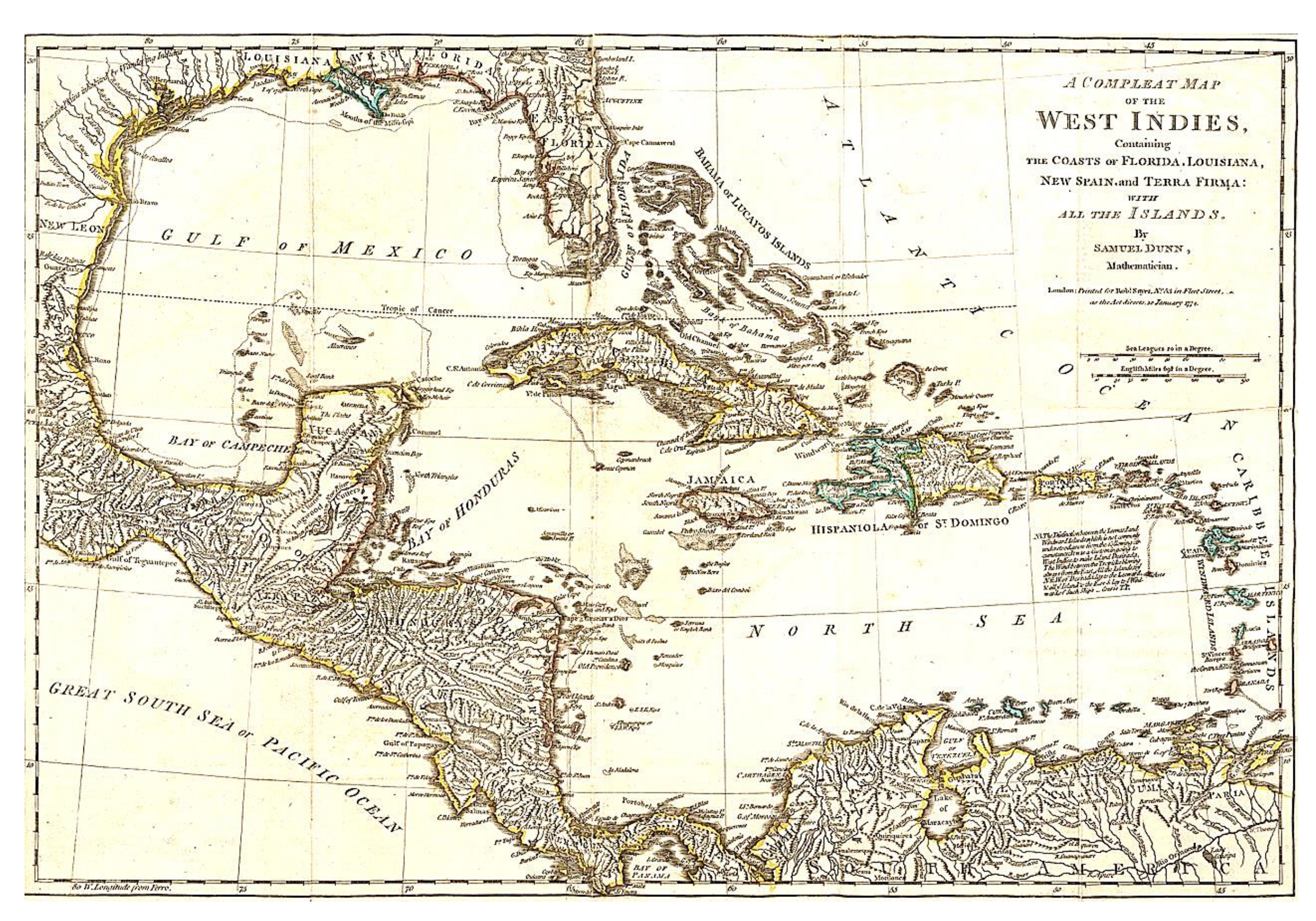
Smith, Linda Tuhiwai. 1999. *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. London, England: Zed Books.

Stake, Robert. 2005. Qualitative case studies. En *The Sage handbook of qualitative research*, eds. Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, 443–466. Thousand Oaks, CA: Sage.

Toohey, Kelleen, & Norton, Bonny. 2003. *Learner autonomy as agency in sociocultural settings*. En *Learner autonomy across cultures: Language Education Perspectives*, eds. David Palfreyman & Richard Smith, 58–72. London, England: Palgrave Macmillan.

Wenden, Anita. 1991. *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Hampstead, UK: Prentice Hall International.

Yin, Robert K. 2006. Case study methods. En *The handbook of complementary methods in education research*, eds. Judith Green, Gregory Camilli y Patricia Elmore, 111–122. London, England: Lawrence Erlbaum Associates.



A compleat map of the West Indies, containing the coasts of Florida, Louisiana, New Spain, an Terra Firma: with all the islands.
Samuel Dunn, 1774.
Imagen tomada de:
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/e7/Caribbean_1776.jpg/1280px-Caribbean_1776.jpg

El mito de las lenguas mixtas y los criollos franco-caribeños

O mito das línguas mistas e os criollos franco-caribeños

The myth of mixed language and French-Caribbean creoles

Paola C. Carrión González
Doctora mención internacional en Traducción e Interpretación
Profesora asociada de la Universidad de Alicante
Alicante, España
p.carrion.gonzalez@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-8081-1089

Resumen: Las lenguas criollas han sido tradicionalmente consideradas como variedades de las lenguas colonizadoras, dominantes, con las que comparten una relación diglósica y por tanto una consideración y reconocimiento institucional relativo, y que cuentan con diversas aportaciones de otros sistemas lingüísticos. De esta forma, se han categorizado como lenguas "mixtas" o lenguas "planeadas", olvidando no solo el carácter múltiple de su composición sino también las diferencias del contexto en que se desarrollan. En estas páginas, veremos brevemente las influencias que reciben así como algunos conceptos que nos ayudarán a comprender su situación actual.
Palabras clave: criollo, pidgin, creolización, colonización, Antillas

Resumo: As línguas crioulas tradicionalmente foram consideradas como variedades de línguas dominantes e colonizadoras, com as quais compartilham uma relação diglossica e, portanto, um reconhecimento institucional relativo e que têm diversas contribuições de outros sistemas linguísticos. Desta forma, eles foram classificados como linguagens "misturadas" ou "planejadas", esquecendo não só a natureza múltipla de sua composição, mas também as diferenças no contexto em que elas são desenvolvidas. Nessas páginas, analisaremos as influências que recebem bem como alguns conceitos que nos ajudarão a entender sua situação atual.
Palavras-chave: criollo, pidgin, criollização, colonização, Antilhas.

Abstract: Creole languages have been traditionally considered as varieties of colonizing and dominant languages, sharing with them a diglossia relationship and therefore, they have a minor institutional recognition. As they possess several contributions of other linguistic systems, they have been labelled as "mixed" languages or "planned" languages, so the multiple character of their composition as well as the context in which they develop have been forgotten. Throughout these pages, we will briefly see their influences, besides some concepts that will help us to understand their current situation.
Key words: creole, pidgin, creolization, colonization, Antilles.

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2017.
Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2017.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Carrión González, Paola. 2018. "El mito de las lenguas mixtas y los criollos franco-caribeños". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 171-87.

APA
Carrión González, P. (2018). El mito de las lenguas mixtas y los criollos franco-caribeños. *Revista nuestrAmérica, 6* (11), 171-187.

Chicago
Carrión González, Paola. "El mito de las lenguas mixtas y los criollos franco-caribeños". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 171-187.

MLA
Carrión González, Paola. "El mito de las lenguas mixtas y los criollos franco-caribeños". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 171-187.

Harvard
Carrión González, P. (2018) "El mito de las lenguas mixtas y los criollos franco-caribeños", *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), pp. 171-87.

Introducción: ¿lenguas planeadas o lenguas de contacto?

Las lenguas criollas han sido comúnmente etiquetadas como lenguas "mixtas", pues su estratificación y la dificultad de su categorización han llevado a simplificar su origen en la unificación de estratos de naturaleza diversa. Así pues, si la denominación de "mixta" refiere a un conjunto composicional bien definido, ¿podríamos considerar las lenguas criollas como lenguas planeadas, obviando el carácter sociológico que determina sus componentes lingüísticos? ¿O bien deberíamos recoger los argumentos ecológicos y contextuales que entran en contacto para su formación? De ahí que surja la necesidad de plantear una nueva perspectiva que desmienta el "mito" de tal denominación, situándolas preferentemente bajo la categoría de lenguas de contacto, enfoque desarrollado a partir de las obras de carácter lexicográfico que más tarde se citarán. De esta forma, esta nueva visión de las lenguas criollas a las que se hace alusión nace de una óptica empíricamente justificada y demostrable, pues el legado escrito de quienes presenciaron la evolución de las mismas es buena prueba de esta nueva taxonomía. La metodología por tanto partirá del análisis de ciertas obras de corte lexicográfico y sociológico que se han ido perpetuando a lo largo de los años, y que muestran el desarrollo de los sistemas aquí analizados.

En el caso de las lenguas criollas de base léxica francesa de las Antillas, dichos argumentos han sido cruciales para poder redefinirlas como lenguas de contacto, teniendo en cuenta los estratos composicionales, pero también las circunstancias que han rodeado al proceso de comunicación en que se han generado.

En ninguno de los casos, se debería confundir un origen multicultural o heterogeneidad composicional con el concepto de "mixto". Si nos remitimos a la definición de "lengua mixta" como conjunto de diversos estratos que componen una lengua, siendo los mismos bien definidos y delimitados, veremos que esta idea choca con la realidad sociológica e histórica que ha visto nacer estas lenguas, pues las fronteras entre tales estratos son porosas y permeables, dando lugar a múltiples variantes. En el caso de las lenguas criollas de territorios francófonos del área atlántica, es preciso tener en cuenta, además de la multiplicidad de orígenes de sus hablantes, la segmentación territorial que aporta el carácter isleño, como característica más evidente, que dará lugar a los elementos diferenciales entre las variantes de Guadalupe, Martinica o Haití entre otros. Estas variantes diatópicas son consecuencia al fin y al cabo del contacto de sus usuarios, lo cual es improbable en el caso de las lenguas planeadas, donde su perfecta delimitación lingüística impediría tal realidad.

La concepción de las lenguas criollas viene marcada históricamente por el contacto de diferentes segmentos poblacionales en un contexto político-económico bien definido. Sería irrealista mencionar estas lenguas olvidando las circunstancias que las rodean, y sería imposible obviar el fenómeno de la colonización como desencadenante de unas lenguas de formación rápida, por la imperante necesidad de comunicación del momento. En este caso, los estratos africanos, colonos y amerindios no surgen de la casualidad, sino que remiten respectivamente a la población esclava importada en barcos negreros durante

siglos, las variantes regionales derivadas de los orígenes diversos de los colonos así como la población original de las tierras colonizadas. Si comparamos este fenómeno con el caso más significativo de lengua planeada, esto es, el Esperanto, veremos que nada tienen que ver unos sistemas lingüísticos derivados de la situación de contacto, que precisan de estandarización por su rápida formación y que cuentan con numerosas variantes, con un sistema rico en normalización y superficialidad constructiva pero que carece de plano oral espontáneo, que se puede adquirir mediante la integración de reglas pero que no parte de la transmisión de una generación a otra de forma natural en el seno de una comunidad de hablantes. Así, la lengua planeada vendría en primer lugar por la norma escrita y más tarde por su utilización en un contexto comunicacional determinado, mientras que la lengua de contacto alteraría el orden de esta situación: primero el contacto para más tarde la creación de un sistema lingüístico en continuo movimiento, es decir, primero el uso frente a una posterior normalización. Si nos remitimos a la característica fundamental como es la territorialidad y delimitación isleña en este caso, veríamos que dicha condición desdibuja los límites composicionales en las lenguas de contacto, siendo inocua ante la lengua planeada, donde no importa el origen de los hablantes, pues la lengua no se verá alterada.

Por otra parte, la existencia de variantes diatópicas podría alterar de forma importante dicho proceso de normalización, como es el caso que aquí nos ocupa, interviniendo en la formalización de las lenguas elementos contextuales relacionados con los factores económicos, políticos y reconocimiento institucional, que hacen que estas lenguas se encuentren en una realidad diglósica y no bilingüe, segmentando el plano comunicacional institucional del cultural, y limitando el uso de las lenguas criollas a este último. Estas variantes diatópicas hacen pensar que las lenguas criollas deberían ser consideradas como familias de lenguas, noción descartada por teóricos sobre esta cuestión, pues no existe comprensión posible entre un jamaicano que hable criollo inglés, un habitante de Curaçao que hable papiamento o un haitiano (Hazaël-Massieux 2008a, 3). A este respecto, es preciso tener en cuenta el plano léxico, que no siempre conlleva una comprensión total, pese a la familiaridad fonológica consecuencia del *continuum* léxico francés, que únicamente cubriría el estrato más superficial de las lenguas, y cuyas formas gráficas en muchos casos no coinciden. Si atendemos al resto de aportaciones lingüísticas, observaríamos claramente la brecha comunicacional entre las distintas lenguas criollas. Es más, si nos remitimos a las definiciones aportadas, vemos que su naturaleza cambia, pues atienden a distintos criterios.

Creolización, descreolización, hipercreolización

Con el fin de comprender la noción de lengua criolla, es preciso abordar su definición, y para ello las perspectivas son múltiples, pues cada una atiende a un factor distinto. Dicha definición podría concebirse según el plano lingüístico, sociológico, porcentual, político-económico, histórico o ecológico. Pero lo que sí es cierto es que la estratificación de estos sistemas lingüísticos nos va a aportar un enfoque distinto a través del cual llegaremos a comprender su génesis. A este respecto, la familiaridad fonética del estrato léxico será lo que determine en numerosos casos la lengua criolla a tratar, ya que simplifica su

clasificación o categorización. Ejemplo de ello es la designación que propone Chaudenson, mediante la que se superpone el plano léxico al resto de estratos, pues considera que dichas lenguas son variedades de lenguas que se encuentran en antiguas colonias europeas y que provienen claramente de las lenguas de los colonizadores, constituyendo sistemas lingüísticos particulares y autónomos (Chaudenson 1995, 4).

No obstante y pese a ser la perspectiva más utilizada con el fin de facilitar su categorización, existen otras nociones que se alejan de este enfoque para centrarse en cómo se transmiten de una generación a otra, y cómo se convierten en lengua vernácula, con la consecuente conversión de pidgin a criollo y la normalización de sus formas con fines estandarizantes e institucionales, apareciendo al mismo tiempo el concepto de "creolización". Así, y siguiendo el enfoque más tradicional del concepto de lengua criolla, ésta habría sido evolución de un pidgin y se establecería como lengua principal de comunicación de una comunidad determinada, con una norma autónoma y con cierto grado de elaboración, y pasaría a la siguiente generación como lengua materna (Valdman 1978, 40). Con la noción de "creolización" surgen los conceptos de "descreolización" e "hipercreolización", como los extremos posibles de la evolución de estas lenguas de contacto, dos cuestiones de suma importancia en cuanto al reconocimiento social e institucional de las mismas, que tanta polémica han suscitado en las últimas décadas. Siendo la descreolización un proceso de desdibujamiento lingüístico de la lengua criolla, mediante el cual ésta adquiriría cada vez más características de la lengua que aporta el superestrato convirtiéndose así en una mera variedad de la lengua estándar estratificadora, se posiciona la hipercreolización, por la cual evolucionaría hasta convertirse en una nueva lengua (Tichacek 2003, 6). A este respecto, veremos que la grafía adoptada es un arma de doble filo, pues en ella radica fundamentalmente la cuestión de la descreolización que, desde la perspectiva de numerosos teóricos, pondría en peligro la supervivencia de las lenguas criollas, por ser uno de los aspectos que establece la relación de poder en este tipo de mestizaje lingüístico, donde los distintos sistemas no gozan del mismo reconocimiento, o tan siquiera de la oficialidad necesaria. La carencia de una grafía estándar da lugar a diversas fórmulas gráficas para las mismas realidades referenciales, lo cual impide la normalización de la lengua y en consecuencia, su reconocimiento. La falta de fuentes lexicográficas aquí cobra especial relevancia y marca los límites entre vehículo comunicacional y cultural, relegando en muchas ocasiones las lenguas criollas para intercambios únicamente familiares o en un contexto coloquial.

Continuum léxico y grafía

El *continuum* léxico, esa falsa familiaridad que aporta el vocabulario proveniente (en parte) de la lengua colonizadora, sería el principal detonante de la descreolización. Sobre esta cuestión, son muchos los teóricos que aportan estudios y nuevas nociones, como la llamada "déviance maximale" (Bernabé 1983) más tarde remplazada por el concepto de "contraste optimal" (Bernabé 2008) y que se opone a la idea tradicionalmente impuesta de adquirir el léxico faltante de la lengua colonizadora. Así, en el marco del GEREC-F (*Groupe*

d'Études et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone), activo desde 1975, Jean Bernabé nos propone la estrategia opuesta, esto es, la creación de neologismos alejados de las formas acrolectales que puedan cubrir estas lagunas léxicas y contribuyan a la elaboración de ese anhelado sistema lingüístico autónomo y particular de Chaudenson. Estos procesos han sido igualmente mencionados por otros autores como Raphaël Confiant, cuya labor en la confección de recursos lexicográficos es notable, así como en relatos literarios como pueda ser "Atipa", primera novela enteramente escrita en criollo, escrita en 1885 y atribuida al autor guyanés Alfred Parépou, donde se observaba un doble proceso: para las palabras que claramente provenían del francés, se respetaba la ortografía francesa, mientras que para las palabras de origen amerindio, africano u otros, se hacía uso de una "grafía fonética".

Lenguas criollas y pidgins

¿Cómo deberíamos posicionarnos ante estos enfoques de tan diversa índole? ¿Cuál sería la frontera entre una lengua criolla y su proceso de creolización frente al superestrato léxico de la lengua colonizadora? Bickerton nos ofrece una solución al respecto, pues determina la diferencia en términos porcentuales dejando de lado cualquier enfoque lingüístico posible. Desde su punto de vista, la palabra "criollo" designa lenguas que o bien provienen de un pidgin previo que no ha existido durante más de una generación (lo cual entraría en conflicto con la posición de Valdman), o bien crece entre una población donde solamente un 20% de los hablantes nativos se comunicaran en la lengua dominante y un 80% estuviera compuesto por grupos lingüísticamente diferentes (Bickerton 1981, 4). Esta teoría, conocida por "bioprograma", nos sugiere esa forma natural de perpetuar el lenguaje, en este caso convirtiendo el pidgin de los progenitores en lengua materna, en circunstancias donde ninguna de las lenguas vernáculas cubriría el total de la población (más bien un pequeño porcentaje) y las culturas y comunidades asociadas a dichos sistemas estuvieran desapareciendo. Entonces, los hijos nacidos de padres hablantes de esos pidgins, no tendrían más opción que perpetuar dicho lenguaje, sea o no apropiado.

El hecho de delimitar condiciones como marco histórico y territorial es de gran utilidad a la hora de concretar el estudio en un grupo determinado de lenguas, ya que pese a los elementos definitorios comunes a éstas, la evolución no ha sido la misma en todos los casos. Si tomáramos como referencia todas las lenguas de contacto en todas las condiciones posibles, formadas una necesidad comunicacional determinada, podríamos llegar a pensar que la totalidad de las lenguas existentes han sido, en algún momento de su historia, lenguas criollas. No obstante, tomemos como ejemplo la gran diferencia evolutiva entre criollos con influencia léxica francesa e influencia léxica española, a pesar de haber compartido circunstancias históricas similares e incluso el carácter archipiélico o isleño de los territorios caribeños. Muchas son las teorías que nacen alrededor de la ausencia de criollos con aportación de la lengua española, y muchos son los sistemas que afirman tener algún elemento, como puedan ser algunas variantes del español en Islas Filipinas, el "palenquero" (en San Basilio de Palenque, situado en el departamento de Bolívar en

Colombia) o incluso el "papiamento" de las Antillas holandesas, aunque sin duda el más representativo sea el español de los negros bozales en zonas como Cuba o Puerto Rico. Sobre esta cuestión, los teóricos destacan dos factores principales: las condiciones demográficas así como la llegada de los españoles a territorio africano a finales del siglo XIX, es decir, cuando los criollos afroatlánticos ya se habían formado. Mientras que estos últimos nacieron en esas mismas regiones (como por ejemplo el haitiano, que goza de un estatus oficial), los anteriores (*papiamento* y *palenquero*) eran fruto de criollos formados en el continente africano, antes de que los barcos negreros los trajeran al área caribeña. Al mismo tiempo y en el caso de Cuba, la breve concentración de africanos bozales impidió la formación de estas lenguas (Lipski 2004, 466).

Volviendo a los términos "pidgin" y "criollo" a los que Valdman hace referencia, veremos que surgen no como contraposición conceptual sino como evolución del primero al segundo. Ahora bien, no todo pidgin evoluciona ineludiblemente a criollo, de la misma forma que todos los criollos no provienen forzosamente de pidgins iniciales, pues estos últimos no tienen hablantes nativos, mientras que los criollos sí (Muysken y Smith 1995, 3). Además, una de las características más relevantes es la rápida formación de estas lenguas, derivada de una situación de déficit comunicacional, como era la necesidad de comprenderse entre esclavos en las haciendas coloniales durante los siglos XVI, XVII y XVIII para el caso de Francia. Estos esclavos eran traídos en barcos negreros desde distintos puntos del continente africano con el fin de impedir su comunicación y así evitar cualquier tipo de sublevación o levantamiento. La formación de criollos en estos casos era por tanto notable e insoslayable. Sin embargo, esta necesidad de comunicación nace con los comienzos de la globalización en el mundo del comercio, aunque las nuevas comunidades multiétnicas consecuencia del proceso de colonización presentan la formación de una nueva lengua vernácula, de mayor complejidad (Mufwene 1999).

Por su parte, el teórico Chaudenson añade a las nociones de "pidgin" y "criollo" la categorización en dos subgrupos, "endógeno" y "exógeno", recogiendo así las dos situaciones posibles en este contexto histórico. En el primer subgrupo se recogen aquéllos que se han desarrollado a partir del contacto entre la población indígena y la población inmigrante, por lo cual los criollos de base léxica francesa no tendrían cabida aquí. En el segundo grupo, se recogen aquellos sistemas lingüísticos consecuencia del contacto entre los inmigrantes y las poblaciones "trasplantadas", siendo con frecuencia variedades insulares, como en el caso de estos criollos que denomina "franceses". En este caso, la población nativa tiene un papel muy limitado, que desaparece con la importación de la población esclava (Chaudenson 2001, 22-23).

En cuanto a las nociones de "endógeno" y "exógeno" que nos proporcionaba Chaudenson, encontramos una corrección conceptual por partir de un enfoque únicamente procesal, y es que la relevancia está en el resultado más que en el proceso, siendo así "endogénico" y "exogénico" el tipo de creolización. Así, l'Étang afirma que son los términos "endogénico" y "exogénico" (y no "endógeno" y "exógeno") los que definen las dos condiciones que rodean a la creolización. Criollo *endógeno* sería una lengua criolla nacida en un territorio determinado; sin embargo, criollo *exógeno* se refiere a una lengua

criolla nacida en un territorio determinado e importada a otro territorio. En resumen, lo que se caracteriza como *endógeno* o *exógeno* no es el proceso sino el resultado. La creolización *exogénica* y *endogénica* caracterizaría respectivamente a los procesos donde las interacciones se producen con o sin contacto con el exterior (L'Étang 2012, 79).

La importancia de los estratos como elemento definitorio

La composición de las lenguas criollas ha sido siempre un elemento crucial para la definición y comprensión de las mismas, y resulta un factor fundamental a la hora de su clasificación. Dada la dificultad existente para categorizar de forma rotunda la tipología de lenguas, y dadas las diferencias entre un criollo y otro según las condiciones ecológicas que le rodean, tradicionalmente se ha tomado como referencia el superestrato que las conforma, así como el territorio en que se encuentran. En este caso, sería el francés el responsable de aportar el mayor porcentaje de léxico, y el territorio las Antillas francesas, por lo que las lenguas que aquí nos ocupan serían las lenguas criollas de base léxica francesa de la zona americano-caribeña (ZAC). Esta área comparte otras características comunes, como es el carácter insular o archipiélico de las zonas en que dichas lenguas se desarrollan, y será precisamente esta segmentación territorial la que haga surgir distintas variedades de la misma. Así, encontraremos diferencias entre el criollo de Martinica y de Guadalupe, y nos servirá como referencia el haitiano, por ser este último el que cuenta con un mayor número de hablantes.

Una vez delimitadas y localizadas estas lenguas criollas, es preciso recordar que según el marco teórico tradicional, su composición viene dada especialmente por un superestrato léxico proveniente del francés y un substrato gramatical aportado por diversas lenguas de origen africano. A este respecto, cabe recordar que ni el léxico francés es un léxico estándar y contemporáneo, sino que depende de las variedades diatópicas cuyo origen dependía de los grupos de colonos y la región de la que partían, ni la sintaxis era homogénea, pues los esclavos venían de distintos puntos del continente africano y bien es sabido que las lenguas africanas son numerosas e incluso en ocasiones difícilmente cuantificables. Si a esto añadimos las diferencias contextuales que rodeaban a las múltiples situaciones de comunicación y a las variaciones de población entre un territorio y otro, podremos observar que no todas las lenguas criollas evolucionan de la misma forma y que por tanto el resultado no es siempre homogéneo, de ahí la importancia de considerarlas lenguas de contacto. Por otro lado, veíamos que la frontera entre un estrato y otro no está completamente delimitada, por lo que todo el léxico no es francés como tampoco las sintaxis es completamente africana. Se añade aquí la importancia del componente amerindio, cuya población original fue desapareciendo paulatinamente para abrir paso a un sector considerado por los colonos más fuerte para explotar las riquezas del territorio caribeño, el africano. Sin embargo, el contacto de los dos estratos principales con las lenguas autóctonas es un factor que no debemos dejar de lado, ya que influyó notablemente en el plano léxico de estas lenguas.

Si bien es cierto que la trata negrera acabó con la población amerindia (en el caso del territorio caribeño, encontramos casos de últimas reservas amerindias en la isla de Dominica), las aportaciones léxicas son bastante relevantes en el caso de las lenguas criollas que aquí nos ocupan. Ejemplo de ello es el trabajo elaborado por el Reverendo Padre Raymond Breton en 1665 durante su misión evangelizadora en las islas de Guadalupe y de Dominica, un diccionario que recoge el léxico de los "Caraïbes" y su traducción al francés, y que nos ofrece la riqueza léxica que aún encontramos en las lenguas criollas

actuales con unidades como "coúlirou" (un tipo de pescado) y "oüallóman" (para designar una cesta de mimbre). En el primer caso, la forma gráfica de la unidad léxica en francés regional sería "coulirou", mientras que la forma "koulirou" se reserva a la lengua criolla. En el segundo caso, se ha integrado la forma "arouman" en criollo guyanés y "wanman" por el criollo antillano. En este trabajo lexicográfico, se recogen otras unidades derivadas de la influencia del español en lengua caribe ("latacároni" para "lata de conservas", donde se observa la influencia del español "lata"), la proximidad de algunas unidades al tupí-guaraní ("manicou" para designar al "zorro", que en tupí-guaraní es "miku"), o la influencia del francés a su vez sobre la lengua caribe ("pouriéba", de significado "rogar" y proveniente del verbo "prier" en francés).

Sobre este tema, otros autores actuales como Teodor-Florin Zanoaga trabajan en corpus literarios de origen amerindio, con unidades léxicas que actualmente están presentes en el francés regional actual (entendiendo "francés regional" no como las lenguas criollas de base léxica francesa, sino las variedades interlectales entre acrolecto y basilecto, surgidas a partir de un proceso de descreolización). Algunas de esas unidades serían "agouti", "anoli", "balaou", "boucan", caïmite", "canari", "coui-calebasse", "giraumon", "manicou", "maracudja", "migan" o "ouassou" (Zanoaga 2010). Si tomamos como referencia estas unidades, veremos que no hay consenso en grafía, por lo que encontraremos algunas de ellas escritas de forma distinta, como "coui", que se recoge como "kwi" (según la teoría de la "déviance maximale" de Bernabé) en diversos trabajos lexicográficos. Ahora bien, no siempre esta metodología nos llevará a buen puerto, pues estas formas gráficas creolizadas nos pueden llevar a error, como el caso del falso amigo "kannari" que no haría alusión a "canari", un tipo de pescado, sino a un recipiente (Ludwig, Montbrand y Poullet 2002, Moïse y Recoque 1995).

Es evidente que la lengua de los "Caraïbes" influyó enormemente en el léxico de los criollos de entonces y que su huella sigue siendo evidente en las lenguas criollas contemporáneas; no obstante, no podemos obviar la presencia de otras lenguas como como por ejemplo el "tupí", (con unidades léxicas como "manicou", un tipo de animal), una familia de 66 lenguas vivas que cuenta con más de 5 millones de hablantes repartidos entre Bolivia, Brasil, Guayana francesa, Paraguay y Perú, o claramente la influencia de las lenguas africanas que no está recogida en los escritos de parte de los misioneros que asistieron al nacimiento de estas lenguas (Hazaël-Massieux 2005, 22).

Las dos cuestiones más relevantes aquí parten por una parte del plano lingüístico y composicional estratificador, y por otra de las circunstancias sociológicas que rodean a dichos estratos, ya que siempre existe uno de ellos que predomina sobre el resto. De ahí la realidad diglósica y de ahí la dificultad de normalización y por tanto de reconocimiento institucional y no solo cultural, que ponen en peligro la supervivencia de gran parte de lenguas criollas. Si éstas no fueran más que porcentajes de estratos de naturaleza mixta, las distintas aportaciones se encontrarían en igualdad de condiciones, mientras que la situación actual nos sugiere un contexto completamente diferente. Para dar cuenta de ello, basta con echar un vistazo a la realidad franco-antillana y observar cómo las lenguas criollas que encontramos en regiones francesas como Guadalupe o Martinica son

relegadas al plano cultural, mientras que el francés es utilizado como lengua oficial. La consideración social de ambas difiere, pues sus habitantes utilizan las primeras para comunicarse en un entorno familiar o coloquial, mientras que se hace uso de la lengua francesa en la administración y situaciones de carácter más oficial. Igualmente, se impone esta última en el plano de la educación, dejando las lenguas criollas como parte de la formación (a veces opcional) pero una vez implantado el francés como lengua materna. Es por ello que no se habla aquí de bilingüismo, sino de diglosia.

Esta relación de poder entre la dicotomía *lenguas criollas* / *lengua francesa* es la que va a determinar mayormente la definición del objeto de estudio, y la que parte de la concepción errónea de las mismas como *lenguas planeadas*. Dentro de este enfoque se encuentra la tipología de lenguas "mixtas" donde la estratificación nos lleva a pensar una delimitación de cada elemento composicional. Cierto es que el estrato léxico es en gran parte aportado por la lengua francesa, mientras que el estrato gramatical proviene de lenguas africanas; sin embargo y como se decía anteriormente, no todo léxico es francés ni toda sintaxis africana, por lo que los límites entre una aportación y otra han ido desapareciendo conforme las lenguas criollas han ido desarrollando sus propias estructuras gramaticales y las fuentes léxicas se han ido diversificando, tal y como se ha visto con la contribución de las lenguas autóctonas territoriales primeras o bien la creación de neologismos siguiendo con la metodología de la "déviance maximale" ya mencionada. Así, nos vamos alejando de esta fácil identificación que caracterizaba una lengua mixta para centrarnos en unas lenguas que, pese a su variedad genética y rápida composición, siguen unas pautas de desarrollo natural como cualquier otra lengua. En esta corriente de pensamiento nos encontramos con las consideraciones de Mufwene, quien condena la etiqueta de *lenguas mixtas* para las lenguas criollas, y es que el factor económico tiene mucho que decirnos en estos casos. Es lo que determina la supervivencia de una lengua en su medio, su perpetuidad de una generación a otra. A esto hay que añadir su falta de reconocimiento, basada en la carencia de aportaciones académicas que tachan estos sistemas lingüísticos como menos desarrollados. Para este teórico, las "lenguas mixtas" donde los criollos se han incluido, al igual que los individuos y culturas híbridas (siguiendo la concepción del siglo XIX), han sido estigmatizadas, consideradas como aberraciones bajo la influencia de estructuras primitivas de las lenguas de las que han sido herederas (Mufwene 2006, 65-66). Asimismo, considera los factores ecológicos que rodean al acto comunicacional, fundamentales para poder delimitar estas lenguas, dado que acota la génesis de este fenómeno lingüístico al periodo histórico del siglo XVII, siempre en zonas de plantaciones, áreas tropicales y/o costeras e islas, caracterizadas por una segregación racial de la población y con un crecimiento mayor por importación que por nacimiento (Mufwene 2001), situación que encajaría perfectamente en el caso de las lenguas criollas franco-caribeñas.

En esta misma línea se desarrolla la concepción de De Camp, anterior a Mufwene, quien critica el reduccionismo en la noción de lengua criolla y hace hincapié en el peligro de etiquetar criollos y pidgins en el saco de lenguas mixtas, donde no serían más que un popurrí sin estructuras uniformes y coherentes propias. Se reafirma en la idea de lenguas de

carácter genuino, con derechos propios, y no como el resultado de la corrupción interlingüística de lenguas estándar (De Camp 1968, 30). De hecho, la apelación que han recibido no siempre ha sido la de "lenguas criollas", sino "broken English", "bastard Portuguese" o "nigger French" (Knapik 2009). No es raro escuchar aún en muchos lugares de la Francia metropolitana designaciones como "patois" o "petit nègre", dado el tratamiento marginal que se les ha otorgado a estas lenguas.

Desde el punto de vista estructural y relacional encontramos la definición de Robert Hall, quien identifica los pidgins como el desarrollo de una única lengua (generalmente europea y contemporánea) con fuertes influencias de otras lenguas, en ocasiones numerosas y no europeas (Hall 1966, 25). Así pues, partiríamos aquí no de una "fusión bilateral" sino un estrato principal rodeado de aportaciones porcentualmente menores de otros sistemas. No obstante, ¿convendría volver a la idea de que las lenguas criollas de los territorios francófonos de las Antillas son meras variedades de un francés más o menos estándar? ¿Sería pertinente delimitar un estrato principal con origen en una única lengua? Entran en juego sobre esta cuestión los conceptos de "superestrato" y "substrato", que vendrán determinados por el grado de aportación de cada una de las lenguas intervinientes en el proceso de formación de estas lenguas, siendo el primero la lengua colonizadora y residiendo en el segundo la responsabilidad gramatical del conjunto de lenguas africanas en contacto durante la trata negrera. Enfoque tradicional que no tiene en cuenta otros factores como la contribución léxica de las lenguas amerindias, mediante por ejemplo el vocabulario de la flora, o la contribución sintáctica del francés a través de los verbos intransitivos en el caso del haitiano (Lefebvre 2014, 181).

Así pues, aunque la consideración composicional concebida en estratos nos ayuda a diseñar la definición de las lenguas criollas, la categorización tajante de las distintas aportaciones se aleja de la evolución natural que estos sistemas poseen, como consecuencia de su naturaleza como lenguas de contacto.

Inicios de los criollos franco-caribeños

Sin duda, los inicios de las lenguas criollas y la estratificación que les caracteriza provienen del contacto entre los distintos habitantes que, por cuestiones históricas, compartieron territorio durante un largo periodo de tiempo. Los inicios de las lenguas criollas se forjaron en las haciendas coloniales entre los siglos XVI y XVIII, dando lugar a sistemas lingüísticos que aún hoy siguen en formación. La rápida necesidad de comunicación que surgió entre los núcleos de población tan diversos (colonos, esclavos, amerindios) hizo que cada nueva aportación a la lengua fuera notable de cara a los misioneros que, como el Padre Raymond Breton, pronto advertirían la presencia de elementos lingüísticos incomprensibles. De este modo, hoy en día es preciso remitirse a sus relatos, al igual que los del Padre Labat para poder entender el fenómeno lingüístico que en aquel momento tenía lugar:

> Ceux qui avaient soif allèrent se désaltérer avec de l'eau, quelques uns se mirent à fumer, une partie se mit au lit et le reste entra dans une conversation où je n'entendais rien parce qu'elle était en langue caraïbe (Labat 2001, 159)

Vemos aquí que la misión evangelizadora europea se imponía en los territorios recién descubiertos, donde a través de la enseñanza vería nacer las lenguas criollas en las Antillas. El Padre Labat, misionero dominicano ordenado sacerdote y él mismo estando en posesión de esclavos, ya utilizaba la palabra "criollo" para referirse a la población de origen mestizo, denominación que más tarde vendría a designar el nuevo sistema lingüístico:

> On me donna, pour me servir, un nègre appelé Robert Popo, âgé de quinze à seize ans (…) Le nègre qu'on m'avait donné était créole; il avait déjà servi d'autres curés, il connaissait le quartier où j'allais, il parlait français et, d'ailleurs, j'étais déjà accoutumé au baragouin des nègres (Labat 2001, 43)

E incluso nos mostraba ya en el siglo XVIII las primeras transcripciones de esta lengua que ya contaba con elementos léxicos y gramaticales definitorios:

> Je dis au Caraïbe de virer, mais il fe contenta de me dire en fon baragouin: *Compere na pas tenir peur, fi canot tourné toi tenir coeur fort*. Les Negres qui parloient mieux que lui me dirent qu'il étoit impoffible de virer, & qu'il falloit fe refoudre à perir, ou a continuer le voyage (Labat 1724, 543).

Este misionero clasificaba las lenguas utilizadas en aquel momento por los "Caribes" en tres tipos. El primero era descrito como el más cotidiano, el que utilizaban los hombres; el segundo era propio a las mujeres, y el tercero, era el utilizado por los más ancianos, aquéllos que conocieron la guerra. Describía su forma de hablar como una "jerga" que no presentaba especiales dificultades en cuanto a comprensión, pues no poseía ni conjugaciones ni declinaciones (Labat 1724, 161).

Por otra parte, llama la atención la segregación en cuanto al habla de los hombres y de las mujeres. De ello observamos otros testimonios, como el del Padre Pelleprat, jesuita, quien también percibiría la diferencia de habla entre ambos sexos, y quien igualmente advertiría la ausencia de flexión verbal en estos sistemas:

> Il serait bon de les former dans leur langue maternelle (…) *nous nous conformons à cette façon vulgaire de parler*. Généralement, ils utilisent les verbes à l'infinitif *Moi prier Dieu, Moi aller à l'église, Moi pas manger, ce qui veut dire J'ai prié Dieu, Je suis allé à l'église, Je n'ai pas mangé*. On ajoute un adverbe de temps pour le futur ou le passé: *Demain moi manger, Hier prier Dieu*, ce qui veut dire *Je mangerai demain, J'ai prié Dieu hier*, et ainsi de suite. Nous utilisons cette façon de parler lorsque nous commençons à les former (Pelleprat 1656).

Estos testimonios dan fe de los intercambios de comunicación durante el proceso de colonización que configuraban la realidad histórica de las Antillas francófonas, y del marco plurilingüístico y multicultural en que las lenguas criollas se han ido forjando. Se mencionaba anteriormente la novela "Atipa" (Parépou 1885) como una de las primeras huellas literarias

de lengua criolla en la Guayana francesa; hoy en día, la proliferación literaria antillana nos muestra la riqueza simbólica, cultural y lingüística de estos vehículos de comunicación.

Conclusión

Estas son algunas muestras de los inicios y composición de lenguas criollas de territorios francófonos en las Antillas; ahora bien, estos sistemas han ido evolucionando con el paso de las décadas hasta conseguir una sintaxis y carácter propios. Sin embargo y a pesar de la existencia de diccionarios bilingües, la mayoría de estas lenguas aún carecen de recursos lexicográficos monolingües que normalicen la grafía de sus formas y consigan de esta forma la institucionalización que les otorgue un estatus de lengua oficial, al mismo nivel de la lengua francesa con la que comparten áreas geográficas, con el fin de alejarse de la situación de diglosia en que conviven.

Referencias

Bernabé, Jean. 1983. *Fondal-natal. Grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéen et martiniquais.* París: L'Harmattan.

Bernabé, Jean. 2008. *Relance lexicale créole et contraste optimal.* Disponible en http://www.montraykreyol.org/

Bickerton, Derek. 1981. *Roots of language*. Ann Arbor: Karoma.

Breton, Raymond. 1665. *Dictionnaire caraïbe-français.*

Carrión González, Paola C. 2015. *Las lenguas criollas de base léxica francesa en la zona americano-caribeña: estudio traductológico y conceptual de tres obras literarias antillanas y tratamiento informático para la creación de recursos lexicográficos*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante.

Chaudenson, Robert. 1995. "Les créoles". *PUF, coll. Que sais-je*, nº 2970.

Chaudenson, Robert. 2001. *Creolization of Language and Culture*, revised in collaboration with Salikoko S. Mufwene. Routledge.

Confiant, Raphaël. 2007. *Dictionnaire créole martiniquais-français (2 Tomes)*. Matury (Guyane): Ibis Rouge Éditions.

De Camp, David. 1968. *The Field of Creole Language Studies*. The University of Texas.

Hazaël-Massieux, Marie-Christine. 2005. "Théories de la genèse ou histoire des créoles: l'exemple du développement des créoles de la Caraïbe". *P.U.F. La linguistique*, Vol. 41.

Hazaël-Massieux, Marie-Christine. 2008a. "Quand les contacts de langues donnent les créoles. À propos de la créolisation comme "modèle" ou type de développement des langues". *Travaux du CLAIX*.

Hazaël-Massieux, Marie-Christine. 2008b. *Textes anciens en créole français de la Caraïbe, histoire et analyse*. Éditions Publibook.

Knapik, Aleksandra. 2009. "On the Origins of Pidgin and Creole Languages: An Outline". *Styles of Communication*, n°1.

Labat, Jean-Baptiste. 1724. *Voyage du Père Labat aux Isles de l'Amérique, contenant une exacte description de toutes ces Isles, des Arbres, Plantes, Fleurs & Fruits qu'elles produisent, des Animaux, Oiseaux, Reptiles & Poissons qu'on y trouve, des Habitants, le deus Moeurs & Coutumes, des Manufactures, & du Commerce qu'on y fait &c.* VI Volumes, Tome second.

Labat, Jean-Baptiste. 2001. *Voyage aux Caraïbes*. Ancre de Marine Éditions.

Lefebvre, Claire. 2014. *Relabeling in Language Genesis*. OUP USA.

L'Étang, Gerry. 2012. "De la créolisation culturelle". *Archipélies*, n° 3-4, Éditions Publibook.

Lewis, M. Paul, Simons, Gary F. y Fennig, Charles D. 2015. *Ethnologue: Languages of the World*. Eighteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Disponible en http://www.ethnologue.com

Lipski, John M. 2004. "Las lenguas criollas de base hispana". *Lexis XXVIII*, 1-2, Universidad Estatal de Pensylvania.

Ludwig, Ralph, Montbrand, Danièle y Poullet, Hector. 2002. *Dictionnaire créole-français (Guadeloupe): avec un abrégé de grammaire créole, un lexique français/créole, les comparaisons courantes, les locutions et plus de 1000 proverbes*. Servedit.

Moïse, Benjamin y Recoque, Marie-Noëlle. 1995. *Dictionnaires thématique et alphabétique des expressions créoles*. Fort de France (Martinica): Éditions Désormeaux.

Mufwene, Salikoko S. 1999. Les Créoles. L'état de notre savoir. En *Anthropologie et Sociétés*, Vol. 23, n° 3, pp. 149-173.

Mufwene, Salikoko S. 2001. *The ecology of language evolution*. Cambridge Approaches to Language Contact, Cambridge University Press.

Mufwene, Salikoko S. 2006. Les créoles: de nouvelles variétés indo-européennes désavouées? Actas del coloquio "La Créolisation Linguistique et les Sciences Humaines", 21 y 22 de junio, en Port-au-Prince, pp. 59-70.

Muysken, Pieter y Smith, Norvak. 1995. *The Study of Pidgin and Creole Languages*. Arends, Muysken, Smith (eds.), 3-14.

Parépou, Alfred. 1885. *Atipa: roman guyanais*. París: Auguste Ghio.

Pelleprat, Pièrre-Ignace. 1655. *Relations des Missions des P.P. de la Compagnie de Jésus dans les isles et dans la Terme firme de l'Amérique méridionale*. París: S. & G., Cramoisy.

Tichacek, Klaus. 2003. *The "Critical Period Hypothesis" and Pidgin and Creole languages*. Universität Osnabrück.

Valdman, Albert. 1978. "La créolisation dans les parlers franco-créoles. Les parlers créoles". *Langue française*, Vol. 37, n° 1, pp. 40-59.

Zanoaga, Teodor-Florin. 2010. "Mots d'origine amérindienne du français régional des Antilles dans un corpus de littérature contemporaine". *Cedille*, n° 6.



Imagen tomada de http://2.bp.blogspot.com/-Nao4mmUa80U/UEkY2jLa2pI/AAAAAAAAAFI/ghiy09c1n1Q/s1600/imagenc%C3%B3ndor1.jpg

La pastora y el cóndor: de los antagonismos entre naturaleza y cultura a los antagonismos de género

A pastora e o Côndor: dos antagonismos entre a natureza e a cultura aos antagonismos de gênero

The shepherdess and the condor: from the antagonisms between nature and culture to gender antagonisms

Graciela Hernández
Doctora
Departamento de Humanidades
Universidad Nacional del Sur/CONICET
Bahía Blanca, Argentina

Resumen: Nos proponemos analizar un relato clasificado como cuento por la narradora, al que denominamos "la pastora y el cóndor". Se trata de un trabajo cualitativo etnográfico en un taller de historia oral en educación primaria de adulto/as, en un espacio de producción de cebollas y de migración desde Bolivia al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, en la Argentina. Las principales conclusiones a las que llegamos es que pudimos ver como este cuento nos muestra al cóndor como el emblema de hombre autoritario y fue el punto de partida para hablar de los antagonismos del género y para dialogar sobre las experiencias subjetivas de los derechos afectivos y sexuales de las mujeres.
Palabras clave: Narrativa, Etnografía, Género, Feminismos, Memoria.

Resumo: Propomos analisar uma história classificada como uma história pelo narrador, que chamamos "a pastora e o condor". É um trabalho etnográfico qualitativo em uma oficina de história oral na educação primária de adultos/as, em um espaço de produção de cebola e migração da Bolívia ao sudoeste da província de Buenos Aires, na Argentina. As principais conclusões que alcançamos é que podemos ver como essa história mostra o condor como o emblema do homem autoritário e foi o ponto de partida para falar sobre os antagonismos do gênero e para discutir as experiências subjetivas de direitos afetivos e sexual das mulheres.
Palabras-chave: Narrativa, etnografia, gênero, feminismos, memória.

Abstract: We mean to analyse a story classified as tale by its narrator, and which we have called 'the shepherdess and the condor'. The plot of this account describes the vicissitudes of a female shepherd keeper of some sheep and goats who was deceived by a condor –who looked like a handsome man- and practically kidnapped her and took her to his cave. In the condor's dwelling the young woman suffered from the isolation in the high mountain, from her impossibility of cooking and from feeding only on raw meat. It seems that this conflict inexorably recalls the theories about raw and cooked in structuralism; however, we are going to take another reading of the chosen text, derived from the analysis made by the female workshop participants.

It is a qualitative ethnographic work in a workshop on oral history in adults' primary education, in an area of onion production and migration from Bolivia to the south-east of Buenos Aires province, in Argentina.
The main conclusion we have reached is that we could see as this tale depicts the condor as an emblem of the authoritative man and it was the starting point to talk about gender antagonisms and to discuss about subjective experiences on affective and sexual rights of the women.
Keywords: Narrative, Ethnography, Gender, Feminisms, Memory.

Fecha de recepción: 25 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 5 de octubre de 2017

Citar este texto:

Cita sugerida
Hernández, Graciela. 2018. "La pastora y el cóndor: De los antagonismos entre naturaleza y cultura a los antagonismos de género". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 190-208.

APA
Hernández, G. (2018). La pastora y el cóndor: De los antagonismos entre naturaleza y cultura a los antagonismos de género. *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), 190-208.

Chicago
Hernández, Graciela. "La pastora y el cóndor: De los antagonismos entre naturaleza y cultura a los antagonismos de género". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 190-208.

MLA
Hernández, Graciela. "La pastora y el cóndor: De los antagonismos entre naturaleza y cultura a los antagonismos de género". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 190-208.

Harvard
Hernández, Graciela. (2018) "La pastora y el cóndor: De los antagonismos entre naturaleza y cultura a los antagonismos de género", *Revista nuestrAmérica*, 6 (11), pp. 190-208.

Introducción

El principal objetivo del artículo es analizar especialmente al cuento "La pastora y el cóndor" que forma tarde de una serie de textos orales enunciados, transcriptos, comparados y trabajados en forma grupal en una instancia de investigación/acción una la escuela primaria de adulto/as. Esta institución educativa se encuentra en la localidad de Hilario Ascasubi, en el sur de la provincia de Buenos Aires, en el área de producción cebollera y a ella asisten –especialmente en los primeros ciclos- migrantes llegados desde Bolivia y desde provincias del NOA (Noroeste Argentino), con una matrícula mayoritariamente femenina.

Estos textos orales están conformados por: testimonios sobre el trabajo como cuidadores y cuidadoras de ganado, además del relato clasificado como "cuento" por parte de su narradora y del grupo receptor que compartió la instancia de taller en el ámbito escolar.

Pretendemos focalizar en el cuento debido a que consideramos que estas prácticas de investigación, en las que incorporamos el análisis que las narradoras le dan al cuento que relatan, nos permiten encontrar significados poco reconocidos a los textos seleccionados. Consideramos que hallamos nuevos sentidos a los que podríamos llamar "puntos nodales" tal como lo hace Dennis Mumby en su tarea como compilador y crítico de narrativas contemporáneas. Señala que: "Todo discurso se constituye como un intento de dominar el campo de la discusividad, detener el fluyo de las diferencias, constituir un centro. Llamamos puntos nodales a los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial. (Dennis Mumby 1997, 17). El autor toma este concepto de "punto nodal" de la teoría de Laclau y Mouffe, quienes lo definen como construcciones discursivas que fijan parcial y temporalmente un sentido. Los puntos nodales no son construcciones universales, muy por el contrario dan cuenta de lo contingente.

La temática de este cuento en el que nos detendremos está centrada en las desventuras de una pastora que fue víctima de las mentiras de un joven que se presentó como un varón humano y escondió su condición de cóndor[1] hasta el momento que la llevó a su cueva con engaños. La joven estuvo sometida a restricciones alimenticias, tenía que comer carne cruda y permanecer sola en la morada del raptor, hasta que finalmente escapó. El cuento fue referido como una tradición familiar por parte de una de las participantes a los talleres, mientras que las compañeras asentían y manifestaron conocerlo.

Al texto oral en cuestión lo oímos de boca de una de las participantes de la actividad. Después de escucharlo y de observar que era una historia conocida por el grupo, decidimos hacer una búsqueda de material editado sobre esta temática para conocer nosotras, las coordinadoras de los talleres, algo más sobre el tema. Pudimos ver que hay un variado material disponible, de estos registros seleccionamos cinco (suman seis con el que recopilamos en nuestro trabajo de campo) porque nos parecieron relevantes, dado que dan cuenta de la dispersión de la temática en el área andina, como de los usos del relato con

[1] Cóndor, *Vultur gryphus*, es el ave más grande y de mayor envergadura del mundo, es una de las aves más grandes capaz de volar. Se lo reconoce como carroñero, con poco desarrollo muscular en sus patas, lo que le dificulta cazar.

distintas finalidades, tanto etnográfico/literarias, etnográficas, lingüísticas y educativas. En este recorrido vimos que había mucho material audiovisual, la pastora y el cóndor han inspirado la realización de muchos videos que reivindican ciertos ideales de amor que exigen renunciamientos, sufrimientos y son perdurables en el tiempo.

El cuento recopilado y los materiales editados, que insisten en simplificar el sufrimiento de la pastora engañada y raptada en la falta de fuego para cocinar y en la ingesta obligada de carne cruda, nos trajo enseguida a los antagonismos entre naturaleza y cultura en los mitos del fuego de la obra de Claude Lévi-Strauss. A pesar de que de alguna manera tuvimos en cuenta estas ideas, el trabajo con las alumnas en los distintos talleres que fuimos realizando nos llevó a plantearnos la necesidad de seleccionar otra perspectiva teórica, para tratar de pensar qué sentidos daban a este cuento. Quisimos hacer este análisis con ellas que están lejos de su casa, que viajaron a lugares distantes –que a veces fueron las montañas altas como las que vive el cóndor y otras veces a las planicies de la provincia de Buenos Aires- y para pensar en estas cuestiones recurrimos a lineamientos que nos llevan al género y a los feminismos. Desde estos planteos tratamos de volver a las teorías sobre el origen de la cultura y del lugar de las mujeres como partes de un intercambio realizado por varones, teniendo en cuenta las críticas que las lecturas feministas le han realizado, para tratar de indagar y visibilizar la complejidad de la agencia femenina que de la otra manera parece inexistente.

A partir de este posicionamiento tratamos de ver como la memoria larga de las culturas de los pueblos originarios, a través de la cual se recuerdan mitos, cuentos e ideas se logran expresar conflictos contemporáneos que atraviesan las experiencias de las mujeres. Consideramos que las temáticas que se pueden abordar desde estos relatos son: los derechos afectivos y sexuales, las condiciones para migrar, así como sus valoraciones. Tenemos que tener en cuenta que quienes narraron el cuento fueron mujeres, coincidimos con María Inés Palleiro y Fernando Fischman en que es necesario focalizar en el análisis de las prácticas narrativas de lo/as narradore/as porque éstas son parte de lo que se narra y pueden ser objeto de estudios tanto antropológicos como lingüísticos y literarios.

1-Perspectivas teóricas y metodológicas

a. Las teorías

Seleccionamos una serie de testimonios entre los de se destaca un cuento, sobre el que focalizaremos gran parte del desarrollo del trabajo. Los testimonios contextualizan al relato en cuestión, que tiene como nudo narrativo las vicisitudes de una joven pastora que fue engañada, y raptada por un cóndor con apariencia humana. Si adoptamos una perspectiva de género podemos encontrarnos con el tema de la violencia de género y las reacciones familiares ante la misma, dado que la joven fue víctima del cóndor que la obligó a vivir con él, hasta que ella pudo huir.

Si no tuviéramos en cuenta al género y siguiéramos solo a la antropología del parentesco nos podríamos preguntar si este tipo de alianza matrimonial responde a alguna pauta cultural propia del mundo andino. Sabemos que en muchos pueblos originarios de América el

matrimonio por rapto había sido una práctica aceptada, pero en este caso nada parece indicar que se trata un hecho legitimado culturalmente, del que el cuento se convierte en arquetipo y modelo a seguir. Vemos que la familia de la joven nunca aceptó a su yerno, por el contrario en algunas versiones del relato se organizaron para rescatarla, en suma, todo pareciera indicar que tanto en el texto documentado por nosotras como otros que han sido editados en distintos lugares, nos muestran que este rapto no era legitimado, aunque en algunos caos podría ser aceptado. Sabemos que en el mundo andino las ceremonias matrimoniales eran muy importantes y comprometían a toda la sociedad. [2] Nada de esto ocurrió en el cuento que analizamos, desde esta mirada pareciera que nuestra historia no tiene mucho para decirnos, aunque podemos observar que es tomada y retomada en diversos contextos, que en ellos se espera que diga algo importante y hasta que deje una moraleja a niños y jóvenes.

Antes de adelantar cómo vamos a analizar el cuento seleccionado queremos señalar que desde que escuchamos el relato y buscamos las versiones editadas enseguida pensamos en los antagonismos entre naturaleza y cultura en los mitos de origen del fuego, en los cuales es medular el problema de la falta de fuego que hace imposible o muy difícil la alimentación humana. Decimos que no pudimos dejar de pensar en estas propuestas cuando vimos que los padecimientos de la joven pastora engañada y secuestrada por el cóndor se centraban en que en su morada –una cueva en la montaña- solo podía comer comida cruda y no tenía forma de cocinar. Este conflicto es uno de los centrales en la obra de Lévi- Strauss: lo crudo se opone a lo cocido, lo cocido significa la cultura y lo crudo a la naturaleza no domesticada. Por otra parte el cóndor –ave de gran tamaño y negro- suele tener como contrincante al picaflor[3] –un pequeño pajarito colorido y brillante- el primero se alimenta de carne cruda y el segundo de néctar de flores y golosinas. Con todos estos elementos veríamos que la pastora –en algunos casos ayudada por el picaflor- estaba del lado de la cultura y cóndor del lado de la naturaleza y allí podríamos anclar nuestro estudio del caso. Sin embargo continuamos trabajando para dar cuenta del sentido que le fueron dando las narradoras contemporáneas[4] en el marco de un trabajo grupal.

Consideramos que aquí hay un eje para pensar a la memoria, que por un lado está sostenida en una historia de larga duración americana en la cual los mitos sobre el fuego son

---

[2] Bernardo Ellefsen cita y analiza las crónicas de Cieza de León y señala que en el incario el matrimonio de realizaba con grandes ceremonias públicas y que además era importante que las mujeres confesaran públicamente con cuántos hombres habían tenido relaciones sexuales durante su vida (1989, 15).

[3] Picaflor, más precisamente colibrí (Trochilidae) es también conocido como zumbador o pájaro mosca. Son un clado de aves endémicas de América con una gran cantidad de especies, en general todas comparten el plumaje colorido, la forma del pico fino y recto que les permite llegar a las corolas de las flores y alimentarse del néctar.

[4] Aunque la teoría estructuralista pareciera ser coherente desde donde se mire, ya que en varios de los cuentos analizados –no en el que documentamos nosotros- tiene mucha importancia una vasija en al cual se esconde la pastora, allí muere escondida, en algunos casos se convierte en huesos y sangre. Esta propiedad de las vasijas de transformar lo crudo a lo cocido a través del fuego de la cocina y de ser un producto de una actividad que requiere de muchos cuidados como es la alfarería, fueron otras de las ideas del citado antropólogo francés, quien relacionó a la alfarería con los celos y el fuego de cocina, con el amor y el sexo (Lévi-Strauss, 1983).

constitutivos y desde otras perspectivas teóricas podemos ver como estos relatos pueden ser traídos al presente para contar problemáticas actuales.

Emilio Burucúa, en su prólogo a un texto de Carlo Severi, analiza como gran parte de las tradiciones iconográficas son pilares de la memoria de los pueblos que no tuvieron una escritura alfabética; es así como dibujos, pinturas, grabados y palabras que conforman rezos, mitos, conjuros, tienen como principales objetivos ocupar un lugar casi equivalente. Opina que aún hay mucho para hacer para ahondar en esta idea de realizar lo que denomina una "antropología de las prácticas mnemónicas" fundadas en la relación entre imágenes y palabras, en especial de las palabras rituales (Severi 2010, 15). Estamos seguras que en este caso el relato que analizamos cumple esa función de recordar al pasado a través de un cuento que han escuchado en la infancia y ahora lo repiten y actualizan en una instancia de diálogo e intercambio en una escuela de adultos. Para estas mujeres migrantes que se encuentran lejos de sus montañas, cuando traen al presente "cuentos de sus abuelas" están recurriendo a una memoria grupal que se conjuga con los recuerdos personales.

Nos interesa como tensionan en nuestro análisis de la narrativa oral estas memorias y cómo se reflejan los nuevos conflictos en el universo del relato de origen andino. Para María Luisa Rubinelli la narrativa popular andina tradicional presenta tres características que nos resultan relevantes para pensar en nuestro recorte de investigación: está en permanente proceso de actualización y referencia a los contextos de producción y enunciación, hacen visibles los conflictos que afectan a los miembros de grupo y muestran los distintos posicionamientos de estos miembros (Rubinelli 2014, 17).

El universo de la narrativa popular ha sido clasificado en distintos momentos, es así como encontramos "cuentos", "leyendas", "historias", en general hay un consenso en la producción teórica contemporánea en señalar que no hay taxonomías duraderas en este espacio de la oralidad. Hay acuerdos en priorizar la clasificación utilizada por narradores y narradoras, si estos opinan que se trata de un hecho real, que consideran de su pasado, tenemos que tomarlo como tal. Cuando en la propia enunciación se aclara que es un cuento, algo en cierto sentido fabuloso, como que el cóndor se podía presentar como un varón elegante, también tenemos que aceptar esta clasificación. Por sus características, la temática de la pastora y el cóndor tiene también elementos de los mitos[5].

En el citado trabajo de Rubinelli hay un análisis de los cuentos del Ucumar (puede haber variantes en su denominación), se trata del hijo de una mujer y de un oso, y de acuerdo con las descripciones de las prácticas de este ser mítico, encontramos conductas idénticas a las del cóndor. Según la autora, el Ucumar lleva a la mujer elegida a una cueva ubicada en un

[5] Podría ser un mito por la oposición entre crudo y cocido, además el relato tiene cosas en común con otros mitos americanos en los cuales las mujeres eligen a sus maridos por sus capacidades para proveerles carne o rechazan a los pretendientes que no son buenos cazadores, a manera de ejemplo podemos señalar al mito "La esposa del jaguar", en este relato una mujer joven eligió como esposo a un jaguar para poder comer carne en abundancia, dado que este felino es un excelente cazador (Lévi- Strauss 1972, 86-87). El cóndor sería lo opuesto al jaguar.

lugar bien alto, la encierra, aunque es vegetariano le lleva carne cruda para comer, o casi cruda, revolcada en las cenizas (Rubinelli 2014, 250), mantiene relaciones sexuales no consentidas por ella y la somete a una vida de angustias y llanto, la hace vivir en un espacio alejado de su vida habitual, de su familia y de todo lo conocido. Con este material la autora analiza las tensiones entre naturaleza y cultura en esta temática, dado que según su análisis la joven representa claramente a la cultura y el Ucumar a la naturaleza[6].

Las conductas del Ucumar y el cóndor son parecidas, pareciera que todo nos llevaría a pensar que el eje temático del cuento de la pastora y el cóndor se encuentra delimitado solo en la conflictividad dual entre naturaleza y cultura. Desde nuestras perspectivas teóricas, con las lecturas que hicieron las mujeres llegadas de Bolivia a la provincia de Buenos Aires, que asisten a la escuela de adultos y participaron de los talleres de historia es otra, para ellas el cuento visibiliza conflictos de género –de los géneros masculino y femenino- que se traducen en mandatos culturales que reflejan la reificación de cierta femeneidad que analizaremos.

Una de las cuestiones que aparece como relevante es la referente a la circulación de las mujeres y sus implicancias según las características que esta manifieste. Estamos seguras que un punto a analizar es poner la lupa en la presencia o ausencia de una agencia de las mujeres en sus decisiones de buscar pareja, trabajo fuera de su casa y migrar. Desde la teoría del origen de la cultura de Lévi-Strauss, vemos que esta surge por el intercambio, y en este proceso se incluye a las mujeres. Fueron las mujeres la que tuvieron que dejar todo, su casa, su familia, para ir a otras partes y actuar como un objeto que fue intercambiado para evitar el incesto, según la lectura que el antropólogo francés hizo de la teoría freudiana. Por lo tanto, pareciera que ellas han sido como signos -aunque aclaró que las mujeres no pueden confundirse con los signos del lenguaje- en un texto en cuya intencionalidad no intervinieron[7]. En este caso el cóndor aparece como un apropiador que decide llevarse a una mujer, es ella quien tiene que dejar su mundo y consentir vivir en las montañas.

Para el feminismo esta cuestión del intercambio es un problema teórico a atender, como lo señaló Gayle Rubin. Para esta autora el feminismo tiene que rever la teoría de Lévi-Strauss

---

[6] Los cuentos del Ucumar han sido muy documentados en la Argentina por Berta Vidal de Battini –citada también por Rubinelli- ha compilado varios cuentos sobre esta temática. En el tomo VI encontramos tres versiones de "El hijo del oso" (1983: 163- 182) documentadas en las provincias de San Luis, Jujuy y La Rioja. En el tomo VIII (1984: 823-832) siete versiones de "El Ucumar" documentadas en las provincias de Salta, Jujuy y Formosa. Todas ellas presentan distintas características, hasta hay un caso de una "ucumar mujer" que rapta a un varón, en los demás cuentos siempre se trata de un ladrón de mujeres. La mujer raptada y su hijo con mucha frecuencia se escapan y regresan con su familia. Para la autora en la clasificación de Aarne Thompson es el tipo 301 A y 301 B. En suma, el tema del rapto y el encierro en una cueva aparece como una temática reiterada, sin embargo no vemos que el problema sea siempre del consumo de carne cruda o podrida, en un caso el Ucumar come maíz crudo en una chacra (Vidal de Batín 1984, 829).

[7] Lévi-Strauss escribió en *Las estructuras elementales del parentesco*, un libro publicado por primera vez en 1949: "La inclusión de las mujeres en el número de prestaciones recíprocas de grupo a grupo y de tribu a tribu es una constante tan general que un volumen no alcanzaría para enumerar los ejemplos" (Lévi- Strauss 1969, 103). En las siguientes impresiones de la obra el autor no corrigió cuestiones sustanciales, ya que el libro fue muy bien aceptado así como estaba.

respecto al origen de la cultura. Considera que esta perspectiva teórica es un reduccionismo, una simplificación que termina afirmando que en todas las sociedades los varones tienen derechos sobre las mujeres que ellas no tienen sobre ellos ni sobre sí mismas y se dejan de lado todos los componentes económicos y políticos que implica el intercambio. Además implica aceptar que las mujeres siempre se asumieron casi como objetos en ese intercambio.

La teórica feminista Monique Wittig relaciona la teoría del intercambio con la teoría del consentimiento de la antropóloga francesa Nicole-Claude Marthieu, de esta manera incluye los aportes antropológicos de las feministas materialistas francesas de la segunda ola de este movimiento (Witting 2015, 55)[8]. Al vínculo entre ambos razonamientos lo encuentra en el análisis del lugar de las mujeres en ese contrato social de apropiación de ellas que realizan los varones y que incluye dispositivos para que no se rebelen, convenciéndolas que desean aquello que se las ha forzado a hacer y que son parte del contrato social[9].

En el relato que analizamos vemos que la joven pastora no aceptó resignada su destino, por el contrario, escapó. Observando esta conducta estamos mirando otra parte de la historia, en la cual de alguna manera aparece una agencia femenina que se opone a la apropiación y nos hace pensar en cómo se ha naturalizado la violencia hacia las mujeres por parte de quienes sostienen estas líneas de pensamientos.

Estas teorías nos llevan a encontrar otros puntos nodales, u otros puntos privilegiados del relato, ahora el eje no pasa por el intercambio sino por la violencia ejercida por el cóndor y por la negación de la pastora de aceptar la suerte que se le había impuesto.

b- La metodología

El cuento que estudiamos en el trabajo fue documentado durante la realización de un trabajo de extensión universitaria mediante la realización de talleres en una escuela primaria de adultos en Hilario Ascasubi. Esta localidad se encuentra en el área de producción cebollera, la cual ha recibido y recibe una fuerte migración que llega desde Bolivia y desde las provincias de Jujuy, Salta y Mendoza. La mayoría del alumnado con el que trabajamos son mujeres que han migrado desde el citado país limítrofe.

En este contexto realizamos Talleres de Historia, Memoria y Producción de Textos, ubicándonos en la intersección de la historia oral y la pedagogía de Paulo Freire. Desde la historia oral nos interesan los testimonios de los/as talleristas como fuentes para comprender procesos históricos como las migraciones, el trabajo de varones y mujeres, sus condiciones de vida y vivencias en los contextos locales. Desde la pedagogía freiriana podemos afirmar que

[8] Hace unos años se editaron en Chile dos tomos que compilan y analizan los aportes de feministas marxistas francesas e italianas. Dos de las autoras en las cuales se centra la obra Nicole- Claude Mathieu y Paola Tabet- son antropólogas y ambas han realizado importantes aportes sobre la temática de la apropiación de las mujeres y la violencia (Caloz-Tschopp y Veloso Bermejo, 2012).

[9] Los planteos de esta autora van más allá de los objetivos de este trabajo, en tanto feminista opina que este contrato social tiene que ser recompuesto. Por otra parte opina que tal como están las cosas la única posibilidad para las mujeres para liberarse de esta dominación es la deserción.

hablar de lo que se conoce, de lo que se ha vivido y vive, facilita tanto la expresión oral como la escrita. La historia oral es una estrategia de investigación histórica que ubica en un lugar importante a los testimonios orales, en oposición a la tradición que relaciona historia con escritura. Entre las razones que fundamentan su práctica se encuentran tanto su importancia porque brinda información sobre hechos poco documentados por las fuentes escritas, hasta los que encuentran en ella una forma de participación de los sectores no hegemónicos. Es así que proponemos que las instancias de diálogo que propicia la historia oral sean motivadoras para la lecto-escritura.

Además los talleres tienen una perspectiva de género que atraviesa todas las actividades, teniendo en cuentas los aportes teóricos y la praxis de los feminismos que posibilita ahondar en las problemáticas que hemos seleccionado desde una perspectiva grupal que nos permite el ejercicio de identificar puntos nodales que vinculan narrativa con prácticas sociales y conflictos que se manifiestan en las desigualdades de género. Estos puntos nodales se constituyen en el interior de la intertextualidad, la articulan. Como señalan Laclau y Mouffe: "La articulación es una práctica y no el nombre de un complejo relacional dado, implica alguna forma de presencia separada de los elementos que la práctica articula o descompone" (Laclau y Mouffe 2004, 129). Si estamos de acuerdo que la práctica de la articulación consiste en la identificación y relaciones entre los puntos nodales que fijan parcialmente el sentido, no podemos afirmar que los relatos convertidos en testimonios tengan sólo un sentido único y universal.

2-Recuerdos y memorias de la infancia y juventud, cuando eran pastores y pastoras de ovejas y chivas

El primer encuentro fue en el salón de la iglesia evangélica que presta sus instalaciones a la escuela, fue mucha gente invitada, es así que comenzó hablando un representante de la organización social llamada "Colectividad Boliviana" (COBOLVI) con sede en Hilario Ascasubi, quien desde su lugar de persona acostumbrada a hablar en público - explicó que él no era como la mayoría de sus compatriotas que hablan poco- hizo una caracterización de la migración a la zona y explicó que la mayoría de ellos –varones y mujeres- han sido "ovejeros" y crecieron cuidando ovejas y chivas.

> "Yo he sido ovejero… Generalmente, culturalmente creo que todas las familias hemos pasado por esto… La mayoría de la gente es de la montaña, creo que la mayoría de los que en algún momento inmigramos para la Argentina, el noventa por ciento venimos de esos lugares. Porque en esos lugares, al no haber vida satisfactoria para vivir, tuvimos que inmigrar, ahora ya hay otros lugares, Chuquisaca, Pando… toda esa parte… no tienen necesidad porque ellos tienen tierra abundante, como acá. Sin embargo yo conocí lugares, entre Potosí y Oruro hay un lugar que es todo cerro, cerros, y cerros y cerro y en esos lugares conseguir un metro de tierra para cultivar una planta es imposible" (M. P. 54 años).

Ante la insistencia en hablar del tema de su pasado como "ovejero" preguntamos al resto de los y las participantes si también habían cuidado ovejas y chivas. Todos coincidieron en que en el ámbito rural y familiar había que trabajar todo el día pero muy pocas veces obtenían dinero a cambio de ese trabajo y no podían comprarse ropa o calzado. Con respecto al uso de la lana que se produce con los animales que criaban, todas manifestaron haber tenido alguna experiencia textil - al menos habían hilado o lo habían intentado- aclararon que ahora ya no realizan estas tareas.

Preguntamos si el puma[10] les mataba los lanares, o si había otros peligros para los rebaños, para los cuidadores y cuidadoras que estaban en lugares aislados y sin ninguna protección. Antes esta pregunta una de las alumnas del taller nos habló de la amenaza que significa el cóndor y recordó algo que le había pasado hace unos años en Bolivia.

> "A mí me paso que cuando me junté con mi marido, él me llevó ahí a las montañas que eran bien altas y grandes y las chivitas se subieron bien arriba a las montañas y vino un cóndor y al chivito lo agarró de aquí de la pancita y se lo llevaba… Y después yo gritaba y no sabía qué hacer… Subía de cuatro patas… Y después el cóndor lo largo al chivito, pero vivo ¡Lo largo vivo! Pero la parte del estómago ya lo tenía comido… Y a mí me daba miedo, no sabía qué hacer, si avisar… Le avisé a la abuela de mi marido… Y yo nunca había visto el cóndor pero suele comer a los chivos. Los cóndores donde vivimos nosotros son grandes, tienen corbata" (M.E., 36 años).

A continuación preguntamos si había historias sobre el cóndor, se habló que era el "ave nacional" de Bolivia y como tal está protegido, pero enseguida volvieron sobre el peligro que representa para los corderitos y chivitos, aseguraban que el cóndor es igual que el puma, ambos eligen los mejores animales para alimentarse.

En este contexto otra de las talleristas nos transmitió el cuento que le contaba su abuela.

> "Había una chica pastando ovejas en el campo y el cóndor la ve porque es una chica bonita y el cóndor se enamoró y se presentó como una persona joven, como un hombre joven, con pantalón y bufanda blanca. El cóndor se enamora de la chica y se la quiso llevar, como la chica no quiere ir, agarra y se la lleva al desierto. Se la lleva a vivir a los barrancos a comer carne cruda, y la encierra en una cueva y le llevaba carne cruda.
>
> La chica quería salir, no podía, hasta que salió la chica, rompió la piedra y se pudo salir la chica, se fue a su casa y el cóndor se fue a buscar a la chica a su casa. Fue a buscarla porque sabía y se paró arriba y el papá y la mamá de la chica salieron y dijeron: 'mi hija no está' y dice que después el cóndor lloró sangre… Entones dicen que el hombre llora sangre. No hay que hacer llorar a un hombre porque el hombre llora sangre.
>
> Mi abuela decía así, 'vos tenés que respetar a tu enamorado, si te enamoras tienes que respetar, tienes que estar con uno solo no aquí y allá como un picaflor. Vas a ser, si sos

[10] Puma, *Puma con color*, también llamado león es un carnívoro con dispersión en toda América.

así enamoradiza vas a ser como un picaflor' y yo le creía… [Sonríe] Después – acá- lo conocí al picaflor, es un pajarito chiquitito que va de flor en flor de flor en flor" (S. G. 35 años) (Cuento Nº 1).

La narración provocó varios comentarios, en especial risas cuando hacía referencia al llanto del cóndor y su equivalente con el llanto de los varones. Les hizo gracia –incluso a la narradora- la afirmación que los hombres solo lloran por sentimientos importantes y lo hacen sinceramente. Preguntamos al resto si conocían este cuento y varias afirmaron haberlo escuchado pero que no eran capaces de contarlo, aunque dos de las presentes aclararon que el cóndor no lloró porque había perdido a la mujer que había raptado, sino porque ella estaba muerta, se había muerto en la casa de sus padres.

Durante la realización de los talleres siguientes trabajamos con este y otros cuentos para propiciar la lecto- escritura y el debate. Para realizar esta tarea primero hicimos un rastreo de la temática narrativa del texto oral que registramos y del significado que se le adjudica en los distintos contextos en que lo encontramos. Para nosotras era un tema nuevo, habíamos trabajado en otros contextos con cuentos de origen tehuelche/mapuche como el del "Carancho y la muchacha" del sur de la Argentina, pero no conocíamos esta temática.

3- En busca de la esfera narrativa del cóndor y la pastora

Iniciamos una breve genealogía de esta temática narrativa, para la cual hemos seleccionado una serie de textos editados en distintos contextos, estos priorizan su origen nacional, étnico y cultural, aunque en algunos casos también se incluyen breves análisis del sentido del relato. Con este objetivo elegimos cinco relatos y los sintetizamos organizándolos en tres grandes momentos: a- La joven pastora y el cóndor, b- el cóndor engaña a la pastora y la lleva a la montaña, c- La joven escapa. En todos los casos los tres momentos tienen un orden temporal y las acciones están eslabonadas entre sí.

"La amante del Cóndor" de José María Arguedas (Cuento Nº 2).

La pluma de Arguedas logra un bello texto en el cual hay sonidos onomatopéyicos, canciones y modismos, nosotros intentamos una síntesis de este relato clasificado de "peruano", que da cuenta de la narrativa andina.

a. La joven pastora y el cóndor: Había una hermosa joven a la que sus padres la enviaron a cuidar el ganado. Un día se le apareció el cóndor con apariencia de caballero elegantemente vestido. Este caballero le propuso ser su amante, la joven pastora aceptó y enseguida quedó embarazada. La pastora le comunica al hombre su situación y le dice que tienen que encontrar una vivienda para estar juntos, ya que sus padres desconocían su situación. El hombre le dice que irán a su casa.
b. -El cóndor engaña a la pastora y la lleva a la montaña: Al tiempo este la cargó y la llevó a vivir a un lugar desolado en la montaña. La joven lloró porque no tenía nada para comer. En la cueva solo había huesos descarnados y trozos de carne

desparramados. El cóndor la dejaba sola en la cueva durante varios días, cuando regresaba traía carne de animales muertos que muchas veces estaba descompuesta. La pastora no se había imaginado que su elegante amante vivía en un lugar tan hostil.

c. La joven escapa: El picaflor contó a los padres de la joven la situación de su hija. Pactó con la madre de ella y rescató a la pastora. A cambio del néctar de las flores y golosinas el pequeño pájaro tendría que arriesgarse a enfrentar al cóndor. El autor dedica varios párrafos a demostrar como el cóndor obligaba a la mujer a hacer las tareas de lavado y cocina con un notable autoritarismo. El picaflor logró llevar a la joven y a su hijo a la casa de sus padres. El picaflor le pide a la familia de la pastora que calienten agua en una vasija para arrojar allí al cóndor. La familia logró hacer lo que dijo el picaflor y desplumaron al cóndor con el agua hirviendo. El cóndor ya no era un gran señor sino que era "un gallo viejo desnudo". La familia de pastores vivió feliz con su hija y su nieto (Arguedas 1949, 131- 144).

"El cóndor". Recopilado por Johnny Payne (Cuento Nº 3).

a. La joven pastora y el cóndor: Había una pastora que cuidaba sus ovejas y llamas, a ella se le acercó un joven muy bien vestido con el que se puso a conversar y a jugar. El juego fue un engaño para que ella se subiera a sus hombros, una vez que logró su objetivo comenzó a volar y se la llevó a un barranco.
b. El cóndor engaña a la joven y la lleva a la montaña: El cóndor alimentó con carne asada y cocida a la niña que creció, se convirtió en mujer y tuvo un hijo. La joven extrañaba a su padre y pensaba con tristeza en el rebaño que no podía cuidar. Un día le pidió ayuda a un picaflor para escapar, este fue a hablar con su padre, le contó la situación e ideó la fuga. Para atraer al cóndor le dejaron a la vista un viejo burro muerto al que el ave vino a comer, es así como le quedó el camino libre a la joven para huir. También pactó con unos sapos para que le dijeran al cóndor que ellos eran su hijo y su mujer convertidos en batracios.
c. La joven escapa: La pastora pudo regresar a su casa, donde se quedó con su hijo y su padre, el picaflor siempre andaba cerca su casa. Al cóndor nunca más lo vio (Payne 1984, 21-22).

"La pastora y el cóndor" cuento recopilado en Atacama (Chile) y publicado en un portal educativo (Cuento Nº 4)

a. La joven pastora y el cóndor: La joven pastora estaba cuidando su rebaño de llamas e hilando cuando llega un joven que le propone "dar un paseo", la ingenuidad de ella no le permite ver el peligro. El hombre se convierte en cóndor y la lleva volando sobre el salar de Atacama a su cueva en la montaña.
b. El cóndor engaña a la pastora y la lleva a la montaña: La muchacha quedó aislada en la montaña. El cóndor salía a buscar comida y solo llevaba carne cruda. Obligada por el hambre ella comía esta carne cruda y comenzaron a salirle plumas. Le pidió ayuda a un zorro para que se comunicara con su familia para poder escapar.

c. La joven escapa: El zorro la ayudó y la pastora logró encontrarse con su familia. Para ocultarla la escondieron en una vasija a la que taparon. El cóndor pasó a buscarla como no la encontró, lloró lágrimas de agua y sangre y se alejó. Pero la joven no se quedó con su familia, salió de la vasija convertida en cóndor y se fue con su raptor, "su compañero" (Comisión del Bicentenario; 2011).

"De la joven y el cóndor" Cuento recopilado y traducido del quechua al español por Donato Gómez Bacarresa (Cuento N° 5).

a. La joven pastora y al cóndor: El cóndor conoció a la chica y se la llevó a un peñasco.
b. El cóndor raptó la pastora y la lleva a la montaña: En la montaña la pastora no podía comer porque su raptor solo comía carne cruda. Como la muchacha se negaba a comer carne cruda el cóndor intentaba buscar carne cocida, como la empresa era casi imposible se contentaba con ensuciar a la carne con cenizas. La joven le recordaba que ella estaba acostumbrada a comer carne cocida. La prisionera pidió ayuda a un loro y logró salir del peñasco.
c. La joven escapa: La chica logró huir y llegó a su casa, allí le cuenta a sus padres lo que le había hecho el cóndor y sus problemas para alimentarse. Para que el pájaro no la encuentre la madre la escondió en un cántaro. El cóndor pidió que le devolvieran a su mujer, como esto no ocurrió el cóndor bailó en la puerta de la casa y luego se fue. (Si bien el texto no lo aclara pareciera que se trató de alguna danza ritual que provocó la muerte de la joven escondida en la vasija). Cuando el pájaro voló la madre él fue a avisar a su hija que se había ido pero ella ya no salió de la vasija porque solo habían quedado sus huesos manchados con sangre (Gómez Bacarresa 2006, 249-250).

"Del cóndor y del picaflor" Cuento recopilado y traducido del quechua al español por Donato Gómez Bacarresa. (Cuento N° 6)

a. La joven pastora y el cóndor: Un hombre mayor –don Mariano- vivía solo con su hija, una pastora que arreaba las ovejas del cerro todas las noches, allí se hizo amiga de un joven y se pusieron a jugar al juego de los caballos, así jugando el cóndor la hizo subir sobre su espalda y se la llevó volando a un cerro nevado de donde la joven no podía bajar.
b. El cóndor rapta a la pastora la montaña: La joven lloraba porque no tenía nada para comer, el cóndor le llevaba carne cruda revuelta en cenizas. Tuvo tres hijos con plumas y siempre pensaba en escapar pero no sabía cómo. La familia de la mujer buscó ayuda para restarla y enviaron al picaflor para que la vaya a rescatar; hicieron un pacto: si devolvía a su hija a la casa todas las flores del jardín iban a ser de su exclusividad.
c. La joven escapa: El picaflor llegó a la morada del cóndor cuando este no estaba, mató a sus hijos y llevó a la pastora a su casa. El cóndor se enojó porque perdió a sus hijos y a su mujer, persiguió al picaflor, le sacó las plumas y le hizo tejer en sus telares (Gómez Bacarresa 2006, 308).

4- El entramado de las historias de la pastora y el cóndor

La narradora del texto oral que escuchamos en el taller que realizamos en la escuela de adultos y que transcribimos (Cuento Nº 1) puntualizó en recordar las enseñanzas de su abuela, una mujer distante generacionalmente que le aconsejaba no tener muchos novios, sino por el contrario, esperaba que su nieta tuviera una relación amorosa estable que llevara al armado de una familia rápidamente.

Este relato que se considera de ficción, una tradición oral, fue recordado en un contexto de rememoración del pasado, en especial del trabajo como pastoras en los ámbitos familiares – de la familia de origen o de la familia conyugal- y de los trabajos como mano de obra contratada en otros espacios productivos. Los testimonios sobre las antiguas condiciones de vida preceden al cuento que fue narrado oralmente y transcripto por nosotras. Fue enunciado después que una de las participantes recordara partes de vida, cuando siguió a su marido a la montaña y un cóndor le robó un corderito y a ella le dio miedo, ya que se sentía vulnerable en ese medio montañoso.

La narradora reflexionó que para su abuela el cóndor era el modelo de quien se enamora de una sola persona, si pierde a este amor sufre mucho y es capaz hasta de llorar lágrimas de sangre. Lo contrario del cóndor es el picaflor, un pequeño pájaro que va de flor en flor. En este relato ejemplificador para la vida de una joven está implícito que el rapto de la joven no es algo que se viera como negativo, ni las condiciones de vida a la que la sometía. En este caso no hay un desenlace similar a otros cuentos a los que accedimos, simplemente sabemos que la pastora escapó de la prisión en la montaña, donde la había llegado el cóndor y regresó a su casa. Ante la pérdida de la mujer que había elegido y había intentado rescatar y retener el ave lloró con lágrimas de sangre.

Nos llamó mucho la atención que tanto la narradora como las mujeres que escucharon el cuento, se sonrieron cuando afirmaba a través del relato que los varones cuando lloran lo hacen con sentimientos genuinos, dejando implícito que ellos no mienten.

En el texto publicado por José María Arguedas, "La amante del Cóndor" (Cuento N º2) vemos que la joven engañada por el cóndor sufrió mucho en su morada en la montaña, especialmente por tener que cocinar carne que ella no consideraba apropiada para comer. La pastora logró huir con la ayuda del picaflor. En el desenlace del cuento ocupa un lugar muy importante que el cóndor fuera desplumado con el agua que se hirvió en una vasija. Es así que aquel hombre bien vestido, con aspecto de señor, que había mentido a la joven, la había llevado a un lugar inhabitable para los humanos y humanas, la había embarazado contra su voluntad y convertido casi en una esclava doméstica, se transformó en un "desplumado gallo viejo" después de su paso por la olla en la cual la familia de la pastora arrojó al gran ave con el objetivo de sacarle su plumaje. En este cuento el cóndor perdió, la mujer engañada ya no volvió con él, ella y su hijo fueron felices, según escribió Arguedas esto ocurrió: "en un pueblo lejano, muy lejano" (Arguedas 1949, 144). La felicidad no se encuentra en todas partes, en este caso la familia en cuestión la logró porque pudo seguir unida, sin la

intromisión del cóndor, un extraño con apariencia de "señor importante", que había llegado al lugar solo para alterar la vida de la pastora y su entorno.

En la recopilación de Johnny Payne. **"**El cóndor" (Cuento N° 3) encontramos algunas variantes a la historia aunque también muchos elementos en común. En este caso el cóndor engaña a una niña pastora y no a una mujer, se la lleva a su cueva, la alimenta con carne cocida, luego la convierte en su mujer y tiene un hijo con ella. La chica logró escapar con la ayuda del picaflor, a partir de la actuación de este pequeño pajarito la joven pastora con su hijo pudo regresar con su familia de origen. La mujer ya no vio nunca más al cóndor, mientras que al picaflor lo siguió viendo cerca de su casa. La mayor diferencia de este cuento es que el cóndor se lleva a una niña y a la alimenta adecuadamente, no dice que le diera carne cruda o podrida, de todas maneras la pequeña convertida en mujer quería escapar de su captor y lo logró.

El cuento publicado como "La pastora y el cóndor" (Cuento N° 4) considerado de Atacama, del norte chileno y publicado para uso escolar está contado de tal manera que concluye con un "final feliz" como una historia de amor que termina siendo ejemplar. Como en todos los casos la pastora raptada está desconforme con su destino, con la diferencia que en este a ella le comienzan a salir plumas debido a la ingesta de carne cruda a la que la somete su raptor. La joven escapa y se oculta en una vasija en la casa de los padres, allí se produce una transformación: deja de ser una mujer humana para convertirse en una mujer cóndor y entonces sale volando en busca del cóndor, el cual pasó a ser su "compañero". En la introducción al cuento ya se aclara que el relato fue seleccionado por la comisión del bicentenario porque los editores entendieron que tiene valores morales, que da cuenta de la fauna del norte chileno y además puntualiza en la importancia "del amor como elemento transformador en estos relatos". La pastora y el cóndor son los protagonistas de una historia de amor romántico en el cual la joven termina aceptando a su raptor como su pareja. Este desarrollo de la temática vinculada con el amor romántico se encuentra solo en versiones que circulan en la web, muchas de ellas en forma de videos, en los cuales el amor del cóndor llegó a revertir los sentimientos negativos que la mujer tenía hacia él. Estas historias recientes tienen intencionalidades similares a las que tenía la abuela de nuestra narradora: fortalecer mandatos monogámicos que prioricen la formación de uniones matrimoniales estables. En estos sitios vemos que no se condena la actitud violenta del cóndor, muy por el contrario, se valoriza su comportamiento al cual consideran guiado por el amor. También informan que más allá del relato, el cóndor es un ave monógama y que elige pareja para toda la vida, de allí que se lo proponga como el modelo de esposo en una familia donde impera la monogamia.

Consideramos que el relato está forzado para poder encontrar allí "valores" sobre la familia, porque cuando regresamos a relevamientos de testimonios orales realizados por compiladores que dan cuenta de sus trabajos etnográficos, el cuento siempre tiene otro final. En el caso de "De la joven y el cóndor" recopilado y traducido del quechua al español por Donato Gómez Bacarresa (Cuento N° 5) vemos que tal como en otras narraciones la joven sufrió mucho en la cueva del cóndor, en especial porque le hacía comer la carne cruda. La pastora logró escapar y también se escondió en una vasija de su casa, pero a diferencia de

la versión anterior no salió de allí porque cuando su familia la fue a buscarla ya estaba muerta, convertida sólo en huesos y sangre, pareciera que esto ocurrió por algún recurso mágico utilizado por el cóndor.

En el último de los cuentos seleccionados "El cóndor y el picaflor" (Cuento N° 6) del mismo autor que el anterior, volvemos al antagonismo de estas aves en su disputa por la pastora. En este caso el picaflor también rescató a la joven, aunque luego el cóndor lo venció al picaflor, ahora es esta ave la que pierde las plumas y además es obligada a tejer en los telares del cóndor.

5. La pastora y el cóndor en una actividad en el aula de los talleres

Después del primer relato del cuento nos decidimos a proponer una actividad para trabajar la historia en cuestión, para ese entonces ya habíamos buscado varias publicaciones y videos que nos mostraban los distintos componentes del cuento. Ya habíamos visto que –contrariamente a lo que pensábamos- el cóndor no era un héroe en esta esfera del relato ni el emblema de la renovación y la eternidad como aparece en muchos lugares, ni tenía demasiada importancia su reconocimiento como ave nacional de Bolivia.

Como las participantes se encuentran en distintos ciclos de la escuela primaria preparamos diversas tareas, una era escribir las palabras que identificaban como medulares en el cuento, que dibujaran, y a las más avanzadas les propusimos que contaran el cuento en forma escrita. Todas realizaron la tarea y pudimos ver que consideraban que el cuento hablaba de las desigualdades entre varones y mujeres. La mayoría naturalizó al marco prescriptivo que espera que las mujeres tengan uniones matrimoniales duraderas y sean fieles a sus esposos, aunque a los varones no se les pide lo mismo. Las mujeres no se tienen que parecer al picaflor, aunque aclararon que esta comparación siempre se hace con los varones, no con las mujeres, cuando ellas manifiestan ser enamoradizas y tienen muchos novios o amantes generalmente se las llama de otra manera. Es interesante ver que esta analogía con el picaflor parecía un tema agregado a la trama de los conflictos entre la pastora y el cóndor, sin embargo vimos que forma parte del cuento en las versiones editadas. Si el picaflor representa la conquista amorosa poco duradera, el cóndor encarna a un esposo que puede pretender una relación duradera, aunque basada en el autoritarismo y en las falencias alimentarias y afectivas.

Ya teníamos un testimonio de una de ellas que contó como cuando se juntó con su esposo se tuvo que ir a vivir a los cerros, lugar en el que un cóndor le mató uno de los animalitos que tenía bajo su cuidado. Luego escuchamos otras historias similares, que insistían en recordar que el cóndor es un peligro para los lanares recién nacidos y que ellas temieron a esta ave de gran tamaño cuando estaban al cuidado de sus rebaños. En todos los casos cuando se encontraron cerca de esta ave fue porque estuvieron un tiempo radicadas en lugares inhóspitos siguiendo a sus maridos.

Palabras finales

Nos propusimos analizar un relato clasificado como cuento por la narradora, al que denominamos "la pastora y el cóndor", el mismo fue enunciado junto con una serie de testimonios orales sobre el trabajo como pastores y pastoras de ovejas y chivas de niños, niñas y jóvenes narrado en uno de los talleres de historia, memoria y producción de textos.

Consideramos que el cuento en cuestión podría haber sido estudiado desde las perspectivas estructuralistas en donde el conflicto se centra en lo crudo y lo cocido, en la presencia/ausencia de fuego y sus significaciones en relación con la naturaleza y la cultura, sin embargo no fue este el análisis que realizamos. En este caso, debido a las perspectivas teóricas que seleccionamos –en las que incluimos al género e ideas feministas que discuten al estructuralismo- y las prácticas de investigación que instrumentamos, en las cuales el texto examinado fue objeto de exploración grupal por parte de la narradora y sus compañeras en la escuela de adultos, cambiamos el eje y el punto nodal de la historia ya no fueron los antagonismos entre naturaleza y cultura, sino los del sexo/género.

En este espacio geográfico en el que se encuentra la escuela en la que trabajamos, en el que tiene mucha importancia la migración desde Bolivia para trabajar en la producción cebollera, las experiencias subjetivas de los traslados tienen sus particularidades en la memoria de los varones y las mujeres en estos procesos del capitalismo globalizado. En las vivencias y representaciones de la narradora y sus compañeras, el cuento de la pastora y el cóndor, da cuenta de determinadas ideas sobre las obligaciones afectivas de las mujeres. Así surge que el compromiso matrimonial tiene que debe ser duradero aunque las condiciones de vida sean muy duras. De alguna manera el relato también da cuenta de una práctica bastante frecuente: las mujeres deben acompañar a los varones al lugar en el cual consiguió trabajo. Ellas los tienen que seguir aunque no sepan dónde va a ir ni que van a hacer allí. De esta manera el cóndor que engaña a la pastora y la lleva a vivir a un lugar hostil, la huida de la joven y la diversidad de desenlaces del cuento, tiene mucho que decir sobre la experiencia migratoria y de las posibilidades o no de aceptar o rechazar ofertas sexuales y de uniones matrimoniales por parte de las mujeres.

El cóndor aparece como alguien autoritario en el cuento y temido en todos los relatos porque ataca a los animales pequeños de los rebaños, a lo largo de este trabajo vemos que aparece valorado positivamente solo cuando se lo pone como ejemplo para disciplinar a los y las jóvenes. En las recomendaciones de la abuela de nuestra narradora y en el video del portal educativo de Chile que citamos vemos que el cóndor es el arquetipo de varón al que las mujeres deben aspirar a tener como esposo, en los demás casos no lo vemos asociado a valores positivos, por el contrario: engaña y rapta a una joven indefensa.

En suma, contrariamente a la admiración que suele despertar el cóndor, pudimos ver que con mucha frecuencia -hasta en la pluma de un escritor como Arguedas- no se habla de él como alguien ejemplar sino que se lo ve como una amenaza para las familias y las jóvenes que se sustentan con su trabajo diario de cría de animales, en especial ovejas y chivas.

Referencias

Arguedas, José María. 1949. Canciones y cuentos del pueblo quechua. Lima: Huascaran.

Caloz-Tschopp, Marie, Claire Veloso y Teresa Bermejo. 2012. Tres feministas materialistas. Colette Guillaumin, Nicole-Claude Mathieu, Paola Tabet. Chile: Ediciones Escaparate.

Comisión Bicentenario (Chile). 2011. "Cuento atacameño: El cóndor y la pastora", http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=99698, Acceso el 2 de mayo de 2016

Ellefsen, Bernardo. 1989. Matrimonio y sexo en el Incario. Cochabamba: Ed. Los amigos del Libro

Fernández Garay, Ana y Graciela Hernández, Graciela. 1997. "Caza, alimentación y alianzas matrimoniales en un mito tehuelche meridional: la muchacha y el carancho". *Latin American Indian Literatures Journal*, Vol 13, N° 1: 58- 78

Gayle, Rubin. 1986. "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". *Nueva Antropología,* Vol VIII N° 30: 95-145

Gómez Bacarreza, Donato. 2006. Literatura Quechua y Aymará. La Paz: Academia boliviana de lenguas nativas.

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe. 2004. Hegemonía y Estrategia Socialista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lévi- Strauss, Claude. 1969. Las estructuras elementales del parentesco. Buenos Aires: Paidós

Lévi-Strauss, Claude. 1972. Mitológicas. Lo crudo y lo cocido. México: Fondo de Cultura Económica.

Lévi- Strauss, Claude. 1985. La alfarera celosa. Barcelona: Paidós

Mumby, Dennis. 1997. Narrativa y control social. Perspectivas críticas. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Palleiro, María Inés, Fichman, Fernando, 2009, Dime como cuentas…., Buenos Aires, Miño y Dávila.

Payne, Johnny. 1984. Cuentos Cusqueños (Edición bilingüe quechua-castellano). Cusco: Centro de Estudios Andinos Bartolomé de Las Casas.

Rubinelli, María Luisa, 2014, Los relatos populares andinos. Expresión de conflictos. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Severi, Carlo. 2010. El sendero y la voz. Una antropología de la memoria. (Prólogo de José Emilio Burucúa) Buenos Aires: Paradigma Indicial.

Vidal de Battini, Berta. 1984 Cuentos y leyendas populares de la Argentina Tomo VIII Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.

Witting, Monique. 2015 El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Buenos Aires: Libros de la mala semilla.



Imagen tomada de https://pbs.twimg.com/media/DJpTc9RXoAEk6CX.jpg

Encontro Nacional de Estudantes Indígenas no Brasil: reflexões compartilhadas

Encuentro Nacional de Estudiantes Indígenas en Brasil: reflexiones compartidas

National Meeting of Indigenous Students in Brazil: shared reflections

Michele Barcelos Doebber
Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil
micheledoebber@yahoo.com.br

Angélica Domingos
Graduada em Serviço Social,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil
gelidomingos@hotmail.com

Ivanilde da Silva
Bolsista de Iniciação Científica,
Estudante de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil
ivanildesilva.india@gmail.com

Resumo: Este texto se trata de resenha crítica das primeiras quatro edições do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), evento que ocorre anualmente no Brasil desde 2013. A resenha evidencia, através da descrição e análise dos Encontros, bem como da experiência de participação das autoras, os desafios da relação intercultural entre universidade e coletivos ameríndios, fruto da presença crescente desses coletivos nas instituições públicas de ensino superior devido a implementação de políticas de ações afirmativas. A partir do registro de observação participante e de pesquisa documental nos relatórios dos encontros, apresentamos uma reflexão compartilhada que evidencia o ENEI como espaço de re-existência dos coletivos ameríndios. Ao passo em que enfrentam as manifestações da colonialidade nas universidades convencionais, organizam-se através de encontros autogestionados pelos próprios indígenas universitários que, na presença de suas lideranças, proporcionam o fortalecimento das trajetórias pessoais e coletivas e a ampliação das redes de articulação política. Consideramos que a presença disruptiva desses povos na universidade pode repovoar este espaço com conhecimentos e olhares outros, indagando sobre o modelo hegemônico que a funda e mantém, gerando transformações.
Palavras-chave: Coletivos Indígenas; Universidade; Organização Política; Movimento Indígena.

Resumen: Este texto presenta una sistematización crítica de las primeras cuatro ediciones del Encuentro Nacional de Estudiantes Indígenas (ENEI), evento que se realiza anualmente en Brasil desde 2013. Se evidencia, a través de la descripción y análisis de los Encuentros, así como de la experiencia de participación de las autoras, los desafíos de la relación intercultural entre universidad y colectivos amerindios, fruto de la presencia creciente de esos colectivos en las instituciones públicas de enseñanza superior debido a la implementación de políticas de acciones afirmativas. A partir del registro de observación participante y de investigación documental en los informes de los encuentros, presentamos una reflexión compartida que evidencia el ENEI como espacio de reexistencia de los colectivos amerindios. Al paso que enfrenta las manifestaciones de la colonialidad en las universidades convencionales, se organizan a través de encuentros autogestionados por los propios indígenas universitarios que, en presencia de sus líderes, proporcionan el fortalecimiento de las trayectorias personales y colectivas y la ampliación de las redes de articulación política. Consideramos que la presencia disruptiva de esos pueblos en la universidad puede repoblar este espacio con conocimientos y miradas otros, indagando sobre el modelo hegemónico que la funda y mantiene, generando transformaciones.
Palabras clave: Colectivos Indígenas; universidad; Organización política; Movimiento Indígena.

Abstrac: This text is a critical review of the first four editions of the National Meeting of Indigenous Students (ENEI), an event that occurs annually in Brazil since 2013. The review evidences, through the description and analysis of the Meetings, as well as the experience of participation of the authors , the challenges of the intercultural relationship between universities and Amerindian groups, as a result of the growing presence of these groups in public higher education institutions due to the implementation of affirmative action policies. From the record of participant observation and documentary research in the reports of the meetings, we present a shared reflection that evidences the ENEI as a space for re-existence of Amerindian collectives. While facing the manifestations of coloniality in the conventional universities, they are organized through meetings that are self-managed by the indigenous university students themselves, who, in the presence of their leaders, provide for the strengthening of personal and collective trajectories and the expansion of networks of political articulation. We consider that the disruptive presence of these people in the university can repopulate this space with knowledge and other looks, asking about the hegemonic model that founds and maintains it, generating transformations.
Keywords: Indigenous groups; University; Political Organization; Indigenous Movement.

*Michele Barcelos Doebber: Doutora em Educação, servidora técnica na Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do grupo de pesquisa PEABIRU

*Angélica Domingos: Kaingang, graduada em Serviço Social, integrante do projeto Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS

*Ivanilde da Silva: Acadêmica Guarani, Bolsista de Iniciação Científica, estudante de Pedagogia na UFRGS

Citar este texto:

Cita sugerida

Barcelos Doebber, Michele; Angélica Domingos e Ivanilde da Silva. 2018. "Encontro Nacional de Estudantes Indígenas no Brasil: reflexões compartilhadas". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 210-25.

APA

Barcelos Doebber, M., Domingos, A. & Silva, I. (2018). Encontro Nacional de Estudantes Indígenas no Brasil: reflexões compartilhadas. *Revista nuestrAmérica,* 6 (11), 210-225.

Chicago

Barcelos Doebber, Michele; Angélica Domingos e Ivanilde da Silva. "Encontro Nacional de Estudantes Indígenas no Brasil: reflexões compartilhadas". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 210-225.

MLA

Barcelos Doebber, Michele; Angélica Domingos e Ivanilde da Silva. "Encontro Nacional de Estudantes Indígenas no Brasil: reflexões compartilhadas". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 210-225.

Harvard

Barcelos Doebber, M., Domingos, A. & Silva, I. (2018) "Encontro Nacional de Estudantes Indígenas no Brasil: reflexões compartilhadas", *Revista nuestrAmérica*, 6 (11), pp. 210-25.

Este texto parte do interesse de dar visibilidade e aprofundar o debate sobre a crescente presença de coletivos indígenas no ensino superior brasileiro e os desafios que tal presença coloca às instituições. Assim, em um esforço de autoria compartilhada entre uma profissional Kaingang recém diplomada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), uma universitária Guarani do curso de Pedagogia e uma servidora técnica em assuntos educacionais da mesma instituição, apresentamos reflexão das quatro primeiras edições (2013-2016) do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, realizado em diferentes regiões do Brasil, momentos os quais acompanhamos.

O texto ora apresentado foi construído a seis mãos de forma colaborativa buscando um diálogo entre uma mulher não indígena, pesquisadora das questões de educação ameríndia e interculturalidade e atuante no acompanhamento pedagógico dos indígenas acadêmicos na UFRGS; uma intelectual Kaingang, mãe, Assistente Social e militante no movimento indígena brasileiro; e uma mulher Guarani, universitária cursando Pedagogia, professora de sua comunidade. Tal encontro busca tecer uma reflexão intercultural que parte de diferentes lugares de enunciação. Desse modo, no intuito de dar ênfase ao pensamento indígena, decidimos destacar em alguns momentos do texto falas das autoras Kaingang e Guarani. Como caminho metodológico, realizamos consultas aos relatórios dos Encontros Nacionais, recorremos a registros das experiências vividas na participação destes e realizamos diálogo gravado entre as autoras, materiais que subsidiaram a escrita.

O Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), evento que damos visibilidade nesse trabalho, vêm se consolidando como espaço de organização e re-existência dos indígenas universitários brasileiros através da discussão e intercâmbio de experiências, criando um espaço profícuo para o debate e formulação de propostas sobre temas que lhes são caros, especialmente nas políticas de ocupação indígena do espaço universitário, mas também de aspectos concernentes à manutenção da vida dos povos indígenas de modo geral. Utilizamos a noção de re-existência[1] (Albán 2013), compreendendo que mais que resistir os indígenas encontram modos de existência e manutenção de seus modos de viver e pensar, especialmente no espaço acadêmico (Doebber 2017).

O ingresso indígena no Ensino Superior é um fenômeno recente no Brasil, que toma corpo no bojo das políticas educacionais que vão sendo mobilizadas a partir da Constituição Federal de 1988. As conquistas na atual Carta Magna do país são fruto de intensa luta dos povos indígenas organizados que passam a ter reconhecido o direito à diferença (Artigo 231) e uma educação específica e diferenciada. A partir desse período uma série de políticas educacionais voltadas aos povos indígenas vai conformando o terreno para que o acesso ao ensino superior se torne uma realidade.

[1] Práxis de re-existência: processo criativo de um povo que reelabora a vida através da celebração da existência em condições de dificuldade. Resistência ao poder instituído pelas bordas, através de uma presença disruptiva (Notas de diálogo com Achinte e Rosero, Popayán/Colômbia, agosto de 2016).

Desse modo, impulsionado por um movimento mais amplo liderado pelos movimentos negros brasileiros reivindicando por equidade de oportunidades no acesso à educação a esses grupos historicamente excluídos, no início dos anos 2000 são implementadas as primeiras iniciativas de ações afirmativas com políticas específicas de ingresso indígena no ensino superior.

Um desses movimentos foi a criação de vagas especiais para ingresso indígena em cursos regulares, por decisão da própria universidade ou por aprovação de lei estadual, e, outro movimento, a criação de cursos específicos e diferenciados, como é o caso das Licenciaturas Interculturais Indígenas, efetivadas a partir de 2004 por meio do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas do Ministério da Educação. Dentro desse segundo formato foram criados ainda cursos em outras áreas de interesse para além das licenciaturas, como, por exemplo, a Gestão Territorial Indígena, na Universidade Federal de Roraima.

Nos anos que seguem, cerca de 50 instituições passam a adotar alguma política de ingresso indígena, seja por meio de reserva de vagas, vagas suplementares ou criação de cursos específicos. Assim, nos dez primeiros anos da política observa-se um crescimento de 600% no número de matrículas de indígenas em cursos de graduação. Estima-se que o montante da população indígena que cursava a graduação em 2012 já representava em torno de 8.000 pessoas, enquanto que em 2004 havia uma estimativa aproximada de 1.300, boa parte cursando em instituições privadas ou comunitárias. (Lima 2012)

Em 2012, após projeto de lei ter tramitado treze anos no Congresso Federal e depois de o Supremo Tribunal Federal ter divulgado parecer favorável à constitucionalidade[2] dos programas de ação afirmativa que utilizam o critério étnico-racial para acesso ao ensino superior, é aprovada a Lei 12.711/2012, intitulada Lei de Cotas[3]. Analisamos que, se por um lado a aprovação da lei finda os questionamentos quanto a legitimidade da implantação de mecanismos de acesso de autodeclarados negros e indígenas nas universidades federais brasileiras, tornando uma política de estado o que, anteriormente, dependia da iniciativa de cada instituição, por outro lado cria uma série de contradições. No que toca o ingresso indígena, ao invés de legitimar o formato exitoso de ingresso específico já existente em muitas universidades, aprisiona o acesso desse perfil de estudantes à concorrência com os demais públicos alvos da política (pretos e pardos) através do formato convencional: processo

[2] A constitucionalidade dos programas de ações afirmativas teve como base o princípio da igualdade material previsto na Constituição da República.

[3] A Lei prevê que as universidades federais e os institutos técnicos federais de nível médio reservem, no mínimo, 50% das suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio, no caso das universidades, e o ensino fundamental, na hipótese das instituições de ensino técnico, em escolas públicas e que, no preenchimento dessas vagas, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. As vagas destinadas aos alunos da escola pública serão também distribuídas entre os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à desses grupos na população da unidade da Federação onde se localiza a instituição, segundo o último Censo do IBGE.

seletivo vestibular ou processo seletivo unificado. Desse modo, a Lei de Cotas, se por um lado proporcionou algumas conquistas no que diz respeito à permanência dos acadêmicos[4], por outro dificultou ou até mesmo impediu o acesso, resultando que algumas universidades abandonassem o modelo de política específica que haviam adotado, optando por cumprirem apenas a lei, gerando retrocessos[5].

Este novo campo de política pública aos coletivos indígenas que se descortina com a presença nas universidades é inovador e desafiador, permeado de resistências e preconceitos, pois historicamente as universidades públicas brasileiras foram compostas pela elite. No entanto, podemos chamar a atenção e voltarmo-nos a refletir sobre outras formas de viver a educação que vêm surgindo com a presença dos coletivos indígenas nestes espaços. Se por um lado gera incompreensões por parte de uma universidade refratária a mudanças, por outro é possível, nestes espaços, materializar o legado indígena, trazendo para a universidade a discussão da temática indígena, e, por meio de outro conhecimento, defender os direitos e interesses desses coletivos.

Apresentando o Encontro Nacional de Estudantes Indígenas

Propondo o primeiro encontro em 2013, os acadêmicos indígenas da Universidade Federal de São Carlos/São Paulo (UFSCAR), organizados através do Centro de Culturas Indígenas em articulação com órgãos da própria universidade, foram pioneiros e abriram caminho para os demais encontros que passaram a ocorrer anualmente, em diferentes regiões do país. Os objetivos centrais desse I ENEI eram "promover debates e reflexões acerca da cultura e educação escolar indígena, principalmente na formação indígena em nível superior" (Site do I ENEI). Além disso, criar espaço de discussão e socialização de pesquisas e trabalhos, tendo em vista contribuir para a formação de profissionais indígenas que melhor atendam as demandas de suas comunidades.

O grupo de indígenas universitários da UFSCAR, vivenciando a diversidade indígena e os desafios da formação nos diferentes cursos desde o ano de 2008, propôs o encontro com o fim de que todas as mesas "fossem compostas por indígenas – lideranças, estudantes, formadores, profissionais atuantes em diversas áreas – para debater os principais temas referentes ao acesso, à permanência e a formação de profissionais indígenas" (Relatório I ENEI 2013, 7).

Este primeiro encontro teve como tema "Metas e desafios no caminho do ensino superior". Realizado no campus da Universidade Federal de São Carlos, contou com a participação de

---

[4] Após a homologação da Lei o Ministério da Educação lança um Programa de Bolsas Permanência para estudantes cotistas com aporte em maior valor para os acadêmicos indígenas, programa que tem garantido à permanência desses na universidade.

[5] É necessário referir que a Lei de Cotas permite que as universidades mantenham os programas de acesso específico ou criem outros. Mesmo assim, sabemos que algumas universidades estão optando por encerrar seus programas de ingresso específico indígena para manter somente a reserva solicitada na Lei.

aproximadamente 400 pessoas, em sua maioria indígenas, pertencentes a 52 povos distintos, bem como representantes de 27 universidades, sendo elas públicas (estaduais e federais) ou privadas.

Seguindo este caminho, em 2014 organizou-se o II ENEI, concebido por uma comissão de acadêmicos indígenas de quatro universidades do estado do Mato Grosso do Sul (UCDB, UFMS, UEMS e UFGD)[6] com o apoio das respectivas instituições. Neste encontro, com o tema "Políticas Públicas para os acadêmicos e egressos indígenas: avanços e desafios", estiveram presentes cerca de 600 pessoas, de 49 povos diferentes, tendo 46 universidades sido representadas, duas delas de outros países da América Latina (Universidade de Antioquia/Colômbia e Universidade Indígena do Equador). Corroborando com a análise de Oliveira (2014), essa segunda edição do encontro adquiriu um caráter internacional, ampliando o debate para a realidade dos demais povos indígenas latino-americanos.

Em 2015 aconteceu o III ENEI, realizado na cidade de Florianópolis e organizado por comissão composta por acadêmicos indígenas em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina. Este encontro teve como tema "Avanços e desafios na organização política e movimento estudantil indígena". Nessa edição o intercâmbio com universidades da América Latina foi retomado com a participação de representante da Universidade Zapatista/México e da Universidade de Cauca/Colômbia, consolidando um espaço de trocas e fortalecimento político da articulação entre as diferentes experiências[7].

Em 2016, o IV Encontro Nacional de Estudantes Indígenas aconteceu em Santarém/Pará, na região Norte do Brasil, na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). O tema central foi "Diversidade Pluriétnica nas Universidades: Problematizando o Racismo", tema que expressa a necessidade de uma ação nacional em defesa da igualdade, respeitando as diversidades, além do incentivo e valorização da participação indígena na construção e desenvolvimento de um "diálogo de saberes".

Nesse encontro, o coletivo de estudantes que compunha a organização fez o esforço de abranger nas discussões e mesas temáticas todas as regiões representadas pelos seus territórios. Desse esforço resultou a possibilidade de reflexão sobre cada realidade territorial nos diversos temas voltados à demarcação de terras indígenas, saúde e educação. Um dos maiores diferenciais dessa edição foi a responsabilização de acadêmicos de cada região para abertura e condução dos trabalhos em cada um dos dias, seja com cantos, rezas ou rituais. Essa dinâmica possibilitou a valorização de todas as diferentes culturas e povos, descentralizando a representatividade local da realização do evento. Além disso,

---

[6] Respectivamente: Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal da Grande Dourados.

[7] Mesmo as autoras tendo participado das quatro edições dos Encontros, as informações objetivas citadas neste texto foram baseadas nos relatórios oficiais produzidos pelas comissões organizadoras após cada um dos Encontros. Alguns vídeos dos encontros estão disponíveis em: http://enei2015.wixsite.com/enei/videos

oportunizou também a cada participante reavivar suas práticas culturais, seja através dos grafismos corporais ou de cantos, danças e outras expressões de cada etnia.

O Encontro Nacional, desde sua primeira edição, possui como característica central o protagonismo dos acadêmicos e profissionais indígenas. Desse modo, apesar de contar com o importante apoio de parceiros não indígenas, são os indígenas universitários que organizam desde a concepção, o planejamento e a realização, até a relatoria e registro audiovisual dos encontros. Também coordenam as mesas de trabalho, bem como participam como convidados compartilhando suas experiências. Conforme as temáticas eleitas para o debate são também convidados representantes das universidades, em sua maioria professores, ou representantes de órgãos governamentais, proporcionando o diálogo entre os acadêmicos e os gestores das políticas, porém, o destaque maior tem se dado à participação de lideranças indígenas e de profissionais indígenas atuantes nas diversas áreas.

Esse formato constitui um espaço de polifonia (Souza 2013), onde há interlocução e escuta das diferentes vozes que interagem legitimamente no debate sobre os rumos a serem adotados nas políticas. Na voz de Mayara Suny, universitária do povo Terena, a ideia do ENEI era de ao invés de fazer mais um evento acadêmico em que a fala é dos não-indígenas, "chamar nossas lideranças, que são nossa inspiração" (Relatório I ENEI 2013, 08). Desse modo, há um predomínio de falas indígenas, especialmente dos acadêmicos e daqueles profissionais recém-formados dentro da política de ingresso específico nas universidades.

Por outro lado, há também um interesse em convidar pessoas das universidades e das instâncias de governo envolvidas na gestão dessas políticas. Como destacado no relatório do I ENEI, o debate das políticas públicas com a presença de gestores permite "um diálogo direto entre os beneficiários de programas e aqueles que os formulam e gerenciam, revelando-se importante espaço de debate, avaliação e monitoramento das políticas públicas e de controle social" (Relatório I ENEI 2013, 24).

Todos os quatro encontros foram estruturados basicamente através de mesas temáticas e de grupos de trabalho (GTs) com apresentação de produções dos indígenas universitários. Estes se constituíram como importantes espaços de diálogo e trocas a respeito dos conhecimentos próprios de cada povo. Como reflete Angélica Domingos, intelectual Kaingang co-autora desse texto, *este é um dos espaços mais importantes do ENEI, pois há cursos nas universidades que nenhum professor solicita aos estudantes trabalhos sobre a questão indígena. Acaba dependendo muito da iniciativa de cada estudante e praticamente não há incentivo da universidade. O ENEI proporciona isso, incentiva os estudantes a pensar sobre a questão indígena a partir do lugar que eles ocupam*. A autora afirma ainda: *É muito diferente falar de uma temática que é tua para pessoas que desconhecem totalmente tua realidade, como acontece na universidade. Se não há espaços para refletir sobre a nossa realidade, vão ser formados profissionais indígenas que só pensam a partir do olhar que é do homem branco*.

Outro aspecto fundamental nos quatro encontros foram os momentos de expressão dos povos presentes através de cantos e danças que entremeavam os momentos de trabalho,

proporcionando um ambiente familiar e de confraternização. Esses espaços representam a afirmação da presença indígena através de momentos de espiritualidade nos quais é evocada a ancestralidade indígena, transpondo para um espaço contemporâneo as vozes dos Kaingang, Guarani, Pataxó, Xokléng e demais povos, ecoando assim as coletividades de vários povos, que mesmo distintos, se unem por uma única causa.

Dessa forma é possível reviver re-existindo, através de danças e cantos passados de geração para geração, as mesmas formas e conexões que os mais velhos viveram em tempos diferentes. São momentos de confraternização com os demais coletivos indígenas nos quais se incorpora os rituais e os saberes de outros povos, percebendo assim várias alteridades compondo uma mesma noção de vida através do respeito nas relações que um tem com o outro.

Destacamos ainda a mobilização ocorrida no terceiro Encontro Nacional realizada através de ato contra o massacre dos povos indígenas brasileiros. Mobilizados, os estudantes marcaram posição a favor da demarcação de terras, contra a Proposta de Emenda Constitucional 215 (PEC 215) que tramita no Congresso Federal[8] e manifestaram apoio ao povo Guarani Kaiowá que vem sofrendo ameaças constantes no centro do país.



Imagem 1: Mesa de trabalho (III ENEI)



Imagem 2: Ato conta o massacre aos povos indígenas (III ENEI)

Fotos: Michele Doebber   Fonte: Arquivo pessoal

[8]A PEC 215 propõe que as demarcações de terras indígenas, a titulação dos territórios quilombolas e a criação de unidades de conservação ambiental passem a ser uma responsabilidade do poder legislativo e não mais do poder Executivo, como é hoje.

Os temas eleitos tanto para as mesas quanto para os Grupos de Trabalho giravam em torno da educação escolar indígena; a questão da pesquisa e extensão em terras indígenas; a saúde indígena e a formação de profissionais nessa área; o movimento indígena; a luta pela demarcação dos territórios; a criação de universidade intercultural no Brasil e o diálogo com outras experiências latino-americanas; o acesso e permanência nas universidades e os desafios da pós-formação no ensino superior. Essas temáticas eram propostas separadamente para fins de organização dos debates, porém os temas se articulavam e entrecruzavam, formando uma rede de significados, na qual ficava clara a conexão estreita entre todos os assuntos e, principalmente, a centralidade da terra e territorialidade, base e princípio de todas as coisas para os povos indígenas. Nas diferentes falas era evidenciado que o direito à terra e ao território implica na manutenção da vida. Não há como pensar em educação sem a terra, não há saúde sem o território, sendo essa a luta mais antiga e que permanece atual para o movimento indígena. Em nossa experiência na universidade vemos que esses mesmos temas são acolhidos pelos acadêmicos nas investigações que desenvolvem em nível de graduação e pós-graduação por serem pertinentes para seus coletivos.

Como o debate sobre as políticas públicas de ingresso e permanência indígena no ensino superior, assim como os desafios da pós-formação, foram temas centrais e motivadores para a efetivação dos encontros, discorreremos sobre esses temas de forma mais detalhada no prosseguimento do texto, embora os demais temas sejam de fundamental relevância, como pode ser visto nas pesquisas desenvolvidas por esses coletivos junto às universidades, na vida cotidiana das comunidades e nas lutas construídas.

Desafios no ingresso, permanência e pós-formação

No que tange aos desafios ligados ao acesso ao ensino superior afirmou-se, nos quatro encontros, a importância da garantia de políticas de ingresso indígena nas universidades públicas e privadas através de exames de seleção específicos para povos indígenas. Além disso, a criação de mais cursos específicos em áreas estratégicas como saúde, educação e gestão territorial e ambiental para estudantes indígenas, ampliando as ofertas já existentes em cursos regulares e licenciaturas interculturais. Outra proposta recorrente é a ampliação dos programas de ações afirmativas para ingresso na pós-graduação formando mestres e doutores indígenas que possam atuar nas diferentes áreas, especialmente na docência do ensino superior.

Um dos temas mais debatidos nos diferentes espaços tratou-se do fortalecimento das políticas de permanência dos acadêmicos na universidade. Nesse sentindo o professor da Universidade de Brasília, Umberto Euzébio, sistematiza durante o II ENEI as principais questões:

a necessidade de "acompanhamento pedagógico, criação de espaços de encontro específicos para estudantes indígenas, apoio na forma de moradia e manutenção financeira, sensibilização do corpo docente e dos funcionários para a questão indígena etc." (Relatório II ENEI 2014, 20). Além dessas demandas, os acadêmicos indígenas destacaram como propostas a garantia de fomento para a produção acadêmica dos estudantes em pesquisa e extensão e o apoio ao estágio durante a formação. Ainda, a garantia de retorno dos estudantes indígenas às suas comunidades de origem em cada intervalo letivo, através de mecanismos criados pelas universidades, proporcionando que o vínculo permaneça e que a formação seja compartilhada e debatida pela e com a comunidade, que assim pode participar ativamente do processo.

Em âmbito mais amplo foi proposta a criação de uma rede de universidades com o objetivo de compartilhar os diversos mecanismos de acesso e permanência, bem como as modalidades de validação das identidades indígenas para acesso nas universidades, com a finalidade de aproximar os diversos programas existentes e encontrar caminhos comuns através de ampla discussão com as comunidades e associações indígenas.

Dentro do âmbito da permanência, merece ainda ser destacada a necessidade de acompanhamento pedagógico para o apoio aos estudantes na universidade e em seus cursos. Nesse sentido sugere-se a criação em cada instituição de uma instância efetivamente pedagógica, com processos específicos de acompanhamento e orientação levadas em conta as particularidades do grupo atendido, como importante meio de apoio e qualificação da permanência. Do mesmo modo os acadêmicos apontam a formação de docentes e gestores como ponto fundamental para o acolhimento dos estudantes indígenas nas universidades. Nas palavras de Eliel Benites, professor Guarani Kaiowa mestre em educação, "é preciso que a universidade crie um ambiente político, pedagógico e metodológico que garanta as especificidades indígenas, uma metodologia adequada às reais necessidades do acadêmico indígena. A universidade deve estar aberta a este diálogo, a novos métodos de ensino, criar currículo que respeite e valorize a cultura do povo indígena" (Relatório II ENEI 2014, 9).

Com o aumento do ingresso de indígenas nas universidades e o decorrente crescimento de diplomações, a preocupação com o período posterior à formação tem sido tema de debates importantes pelo fato de os recém-formados estarem encontrando certa dificuldade de inserção profissional. Nesse aspecto, pauta-se a necessidade de garantia de retorno desses profissionais indígenas para seus territórios como forma de contribuir com melhorias na forma de vida e na autonomia desses povos, ocupando cargos antes ocupados por não-indígenas. Para isso, como argumenta Joziléia Kaingang, mestre em Antropologia Social, é necessário articular "propostas para as lideranças locais para garantir que o acadêmico volte para sua aldeia e se insira no mercado de trabalho" (Relatório III ENEI 2015, 14). Além disso, torna-se importante a construção de novas alternativas de trabalho por meio da articulação política com os governos, bem como entre os próprios indígenas. Também se pauta a necessidade de criação de vagas ou reserva de vagas para indígenas em concursos

públicos, nos moldes como já é garantido por lei como direito à população afro descendente.

A necessidade de avançar no debate sobre a "descolonização do saber" na formação dos indígenas intelectuais, anunciada por Rita Potiguara (Relatório II ENEI 2014, 7), é um desafio que perpassa a fala de muitos acadêmicos e lideranças nos diferentes encontros. Nessa direção fala-se da importância do diálogo entre a universidade e os conhecimentos tradicionais no sentido de pensar como as diferentes ciências, a ocidental e as dos povos indígenas, podem conviver, em busca da construção do conhecimento de forma coletiva. Dentro desse tema, a valorização da língua materna na universidade é uma preocupação manifestada pelos acadêmicos, expressa por Joziléia Kaingang quando diz que falar a língua é "valorizar nossos territórios, os nossos mais velhos pela manutenção de nossa tradição" (Relatório III ENEI 2015, 14). Uma das estratégias sugeridas por Rita Potiguara nesse sentido é de pensar mecanismos que superem a burocracia universitária e garantam a presença de sábios indígenas na formação dos estudantes. Para Eliel Benites "o acadêmico indígena deve ser um elemento 'catalisador' entre as duas culturas". Segundo Eliel, "é preciso reaproximar o diálogo com os mestres tradicionais, reconstruir o diálogo com a comunidade, pois a escola, a educação, tem causado uma ruptura entre as gerações" (Relatório II ENEI 2014, 9).

Uma reflexão ainda importante que destacamos trata-se da experiência de formação universitária como técnica e ao mesmo tempo política, e nesse sentido o papel do estudante indígena na ocupação ativa do espaço universitário. Poran Potiguara, no II ENEI, manifesta: "O maior desafio que encontro é fazer política na universidade, pois não basta entrar e ser acadêmico" (Relatório II ENEI 2014, 10). A fala do estudante da Universidade Nacional de Brasília marca a posição de que é preciso apropriar-se do espaço acadêmico para atuar politicamente tendo em vista os projetos societários dos povos indígenas, enquanto coletividades cultural e territorialmente diferenciadas. Nesse sentido os acadêmicos elegem uma série de propostas que visam à organização e participação política através da manutenção anual do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas com apoio do Ministério da Educação, a formação de grupo de trabalho para debater a criação de uma Associação Nacional de Estudantes Indígenas e a participação de representantes indígenas em comissões nacionais que tratam do tema da educação escolar indígena.

Após cada um dos encontros, as discussões foram sistematizadas e entregues aos reitores das universidades sede, à Reunião do Conselho Pleno da ANDIFES[9] e ao Ministério da Educação.

[9] Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

Encontros fecundos... Palavras para seguir caminhando

Para encerrar este texto, consideramos importante destacar trechos mais longos de relatos das co-autoras indígenas que relevam suas experiências na participação dos Encontros Nacionais a partir de construção teórica e reflexiva marcada pela oralidade.

> Participar do ENEI foi uma experiência incrível, aonde tive a oportunidade de poder socializar com outros parentes. Também ouvir os relatos, experiências e as dificuldades que acadêmicos indígenas passam para se manter nas universidades, por exemplo: a falta de recursos, apoio financeiro e apoio institucional, principalmente por parte dos governos. O ENEI proporciona momentos e conhecimento que podemos levar para a vida toda e contribui muito na formação profissional dos estudantes. Tenho certeza que ter participado de algumas das etapas do ENEI poderá contribuir muito na minha formação. Quando nós indígenas entramos em uma instituição superior, nos deparamos com algo diferente até então nunca vivido, e, ao longo do tempo que permanecemos, nossas ideias e pensamentos acabam se transformando ou modificando. Muitas das vezes isso é preocupante, porque pode ter um impacto positivo ou negativo. E o encontro nos permite refletir, repensar e nos perguntar: o que realmente estou fazendo na faculdade?
>
> Nesse sentido, esses encontros foram muito importantes porque me proporcionaram troca de saberes, discussão e socialização de experiências com os parentes em pequenas rodas. Todos nós estudantes estamos na universidade pelas mesmas causas. Queremos nos formar e depois voltar para nossas aldeias e ajudar a nossa comunidade. Para a nossa comunidade nós que estamos na universidade somos a esperança deles, esperam que lutemos com os não indígenas de igual para igual. (Ivanilde da Silva, Guarani, estudante de Pedagogia)

> O espaço que o ENEI construiu é um dos momentos mais importantes para articular com outros estudantes, de outras universidades, e até mesmo da nossa. Lá a gente conheceu outros parentes Kaingang, o que foi muito importante. Há uma certa conexão, parece que a gente já se conhece há muito tempo. Pessoas bem de perto, mas que a gente não conhecia e não tinha comunicação. Aí a gente precisou ir para o ENEI, se conhecer, pra começar essa articulação. Criamos um grupo virtual e começamos a falar questões bem políticas, em relação a se organizar para se posicionar em relação à PEC 215, que está ainda em trâmite esse processo. E também de outras coisas, por exemplo, um encontro dos estudantes da região sul do país.
>
> Esse movimento que se gera dentro da universidade nasce a partir do movimento indígena que se gera lá dentro das nossas comunidades, com nossas lideranças, os

nossos mais velhos, ele é uma continuação desse movimento. Tem um único objetivo, que é trazer o nosso conhecimento para a universidade e reivindicar espaços diferentes e que se adéquem a nós. E por isso a importância das nossas lideranças poderem estar do nosso lado, dos nossos velhos poderem estar nos espaços, porque isso nos fortalece muito.

É nesses espaços que a gente acaba conhecendo os outros povos e vê o que existe de semelhante, o que tem de diferente, e isso nos fortalece bastante. Aí que tu percebe que não está sozinho, que não é a única que pensa dessa maneira e que quer ir contra o que é estabelecido dentro da universidade. Na verdade, esse movimento já acaba unindo. A questão da permanência, essa diferença que a gente tem pra poder permanecer, eu acho que é tudo uma mesma luta. Nós podemos ter algumas peculiaridades que são diferentes umas das outras, mas a essência dos povos indígenas sempre vai ser a mesma.

Dentro das nossas comunidades o preconceito é muito grande, que o nosso conhecimento e nossa sabedoria não são científicos. Então, quando tu vens pra universidade, principalmente a gente que é jovem, o que a universidade te ensina e te proporciona, tu toma como uma verdade. Só que aí tu sobrepõe ao que tu é. Enfim, que o homem branco sabe mais, é mais capaz do que a gente. E se não há esses espaços e momentos que proporcionam essas reflexões, tu vai se alienar àquele pensamento que é do homem branco e vai ficar assim. E aí eu fico pensando depois que tu estás formado e vai atuar numa comunidade indígena, sempre vai dar conflito.

Também a participação no ENEI dos profissionais indígenas que já estão atuando na área, que já tem certa experiência. Eles contribuem para pensar as políticas públicas, os nossos conhecimentos, a partir dos eixos que são mais do movimento, que é a partir da terra, da saúde, da educação. A partir desses espaços que a gente tem ocupado, a partir dessas demandas, que são as que a gente tem mais buscado e tensionado nessa outra sociedade.

Em todos os encontros houve, principalmente fora dos espaços formais, a integração e envolvimento de cada coletivo indígena uns com os outros, seja através de trocas culturais ou na receptividade às diferenças, como uma forma também de aliança entre povos. Todas essas formas, sentidos e sentimentos se dão a partir de nosso bem viver. No rito do diálogo, do encontro, nos risos e conversas, encontramos formas parecidas de viver o mundo, buscando numa mesma luta estratégias de enfrentamento e resistência à todas as ideologias que se sobrepõem a nossa através do preconceito, racismo, entre outras opressões que nos impossibilitam ser quem somos e viver como queremos.

Eu acho que a partir do momento que se cria o ENEI a gente consegue estabelecer uma outra relação dentro da universidade, de poder pensar o teu espaço a partir da

> tua vida, que é a vida da gente, do teu modo de ser, do teu dia a dia, e dar mais importância para isso. (Angélica Domingos, Kaingang, Assistente Social)

É notório que as diferentes edições do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas já geram repercussões, como expressam as falas acima, especialmente no empoderamento dos indígenas acadêmicos para atuarem com seus coletivos nas próprias universidades, bem como fortalecendo a articulação e organização nacional para mobilização em relação à política mais ampla. Esse importante espaço de integração entre os estudantes tem proporcionado a ampliação das redes de contato e que estes retornem fortalecidos em suas trajetórias pessoais e coletivas. Na região Sul do Brasil já se registra a realização de duas edições do Encontro de Estudantes Indígenas da Região Sul, ocorridos em 2016 e 2017, fruto da mobilização dos acadêmicos indígenas motivados pela participação nos encontros nacionais anteriores.

Em um momento político do país de recentes avanços em temas como a educação indígena, mas de ameaças de retrocesso em outros direitos dos povos indígenas como a demarcação de terras e de outras políticas conquistadas com muita luta, destacamos a importância desses encontros como espaços de construção de estratégias de resistência e de manutenção e ampliação de conquistas.

Em nossa vivência nos encontros e no cotidiano da universidade, vemos que a presença indígena no espaço acadêmico tem possibilitado questionamentos profundos das práticas e epistemologias fundantes da universidade brasileira. Apesar dos inúmeros desafios e contradições que essas políticas ainda recentes carregam em seu interior, fomentam a convivência intercultural, abrindo brechas para um debate fecundo em torno da origem, das formas de construção e da aplicabilidade dos conhecimentos. Também contribuem para uma composição cada vez mais heterogênea do perfil dos estudantes que ocupam as universidades. Os indígenas, com suas distintas trajetórias e experiências, carregam para este espaço a necessidade de olhares outros para o campo educativo.

Nas palavras de Domingos (2016, 49), "ao ocupar o espaço da universidade, estamos também nos reafirmando, e lutando para que estes espaços também possam compreender, dialogar e respeitar nosso movimento [...]". Nesse caminho vemos que, no movimento permanente de se organizar, dizer a sua palavra no interior da universidade, propor alternativas, refletir, estar aí de outros modos, os acadêmicos indígenas produzem e reconstroem conhecimentos próprios, promovendo a descolonização do saber.

Apropriando-se das ferramentas acadêmicas, atuam na defesa e manutenção de seus modos de vida. Re-existem na universidade enquanto presença outra, que irrompe nesse espaço com seus modos de vida coletivos, com sua corporeidade própria, com as marcas da oralidade, seus modos de celebrar a vida, suas compreensões e intuições de mundo, que inventa novas formas de estar estudante universitário.

Referências

Albán, A. A. 2013. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In: Walsch, C. (editora). *Pedagogías decoloniales*: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (pp. 443-468). Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala.

Doebber, M. B. 2017. *Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS*: movimentos de re-existência. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre. Acesso em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169281/001049761.pdf?sequence=1

Domingos, A. 2016. *O bem viver Kaingang:* Perspectivas de um modo de vida para construção de políticas sociais com os coletivos indígenas (Trabalho de Conclusão do curso de Serviço Social). UFRGS, Porto Alegre.

Lima, A. C. S. 2012. *Povos indígenas e ações afirmativas*: as cotas bastam? In: Opinião N5. Rio de Janeiro.

Oliveira, A. C. A. 2014. Índios na Universidade: um espaço de fronteira de conhecimentos. *Anais do III Seminário de Antropologia da UFSCAR*, Ano 1, Edição 1. Acesso em: http://www.seminariodeantropologia.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/09/ANAIS-DO-III-semin%C3%A1rio-de-antropologia-pdf.517-527.pdf

Relatório I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2013.

Relatório II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas. Universidade Católica Dom Bosco. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Universidade Federal da Grande Dourados. Campo Grande/Mato Grosso do Sul, 2014.

Relatório III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/Santa Catarina, 2015.

Souza, J. O. C. 2013. Perspectivas ameríndias integradas ao universo acadêmico: o lugar dos indígenas na transformação polifônica da estrutura de ensino superior no Brasil. In: Bergamaschi, M. A.; Nabarro, E.; Benites, A. (Orgs.). *Estudantes Indígenas no Ensino Superioruma abordagem a partir da experiência na UFRGS* (pp. 113-127). Porto Alegre- RS, Ed. UFRGS.



Francisca Linconao Huircapán, Machi del Lof Rahue, de la comuna de Padre Las Casas, autoridad ancestral mapuche. Imagen tomada de http://media.lanacion.cl/wp-content/uploads/2017/09/machi-linconao-aton.jpg

Reflexiones ético-políticas sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas

Reflexões ético-políticas sobre os direitos coletivos dos povos indígenas

Ethical-political reflections on the collective rights of indigenous peoples

Ana Luisa Guerrero Guerrero
Doctora
Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
anagro@unam.mx

Resumen: En esta ocasión abordaré algunas cuestiones sobre las implicaciones ético-políticas del reconocimiento internacional de los derechos de los pueblos indígenas, ya que en ellos se encuentran concepciones que enriquecen la defensa de la integridad humana y que vienen a ser un eje de sustento que se incorpora al ya existente de la tradición occidental moderna de los derechos humanos, acontecimiento que motiva reflexiones sobre las relaciones entre el poder político y estos pueblos en nuestra región.
Palabras clave: Derechos Humanos, pueblos indígenas, política

Resumo: Nesta ocasião, abordarei algumas questões sobre as implicações ético-políticas do reconhecimento internacional dos direitos dos povos indígenas, uma vez que contêm conceitos que enriquecem a defesa da integridade humana e que se tornam um eixo de subsistência incorporado para a atual tradição ocidental moderna dos direitos humanos, evento que motiva as reflexões sobre as relações entre o poder político e essas pessoas em nossa região.
Palavras-chave: Direitos humanos, povos indígenas, política

Abstrac: On this occasion I will address some questions about the ethical-political implications of the international recognition of the rights of indigenous peoples, since they contain concepts that enrich the defense of human integrity and that become an axis of livelihood that is incorporated to the existing one of the modern western tradition of the human rights, event that motivates reflections on the relations between the political power and these people in our region.
Keywords: Human rights, indigenous peoples, politics

Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2017

Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2017

Citar este texto:

Cita sugerida
Guerrero, Ana Luisa. 2018. "Reflexiones ético-políticas sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 227-38.

APA
Guerrero, A. L. (2018). Reflexiones ético-políticas sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas. *Revista nuestrAmérica, 6* (11), 227-238.

Chicago
Guerrero, Ana Luisa. "Reflexiones ético-políticas sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 227-238.

MLA
Guerrero, Ana Luisa. "Reflexiones ético-políticas sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 227-238.

Harvard
Guerrero, A. L. (2018) "Reflexiones ético-políticas sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas", *Revista nuestrAmérica*, 6 (11), pp. 227-38.

Introducción

En esta ocasión abordaré algunas cuestiones sobre las implicaciones ético-políticas del reconocimiento internacional de los derechos de los pueblos indígenas, ya que en ellos se encuentran concepciones que enriquecen la defensa de la integridad humana y que vienen a ser un eje de sustento que se incorpora al ya existente de la tradición occidental moderna de los derechos humanos, acontecimiento que motiva reflexiones sobre las relaciones entre el poder político y estos pueblos en nuestra región.

Como todos los derechos humanos los derechos de los pueblos indígenas demandan condiciones de posibilidad para su cumplimiento. Es por ello que el nivel jurídico es una condición necesaria para hacerlos respetar, lo que significa que la persecución de su reconocimiento en los ámbitos nacionales es impostergable en pos de transformar las relaciones sociales que han procreado su exclusión cotidiana y sistemática en otras abiertas y solidarias con los derechos humanos de los pueblos indígenas. Por lo tanto, el ámbito jurídico debe apoyarse en esfuerzos de toda índole a fin de cambiar las condiciones que mantienen a los pueblos indígenas excluidos de los derechos humanos, es un asunto que involucra las estructuras y la conciencia social de los países latinoamericanos.

Para estos fines son oportunos los entendimientos interculturales de los derechos humanos, por ejemplo, en su enseñanza escolar son pertinentes programas de estudio que muestren su desarrollo histórico y su adquisición en las relaciones políticas modernas y, de igual manera, darle lugar al conocimiento de los procesos de colonialismo y dominación, así como la adopción de las relaciones políticas modernas en América Latina que no fueron en ninguna parte de la región liberadoras para los pueblos indígenas. Tal enseñanza dirigida para toda la población, no indígena e indígena, contendría relatos y narraciones de los pueblos indígenas provenientes de la recreación y la memoria, en los que se presenten las formas de vida, las maneras de comprender sus relaciones humanas, los principios que normen sus valores, etc., porque son elementos primordiales para lograr el respeto a su diversidad como pueblos. El conocimiento acerca de estas cuestiones por parte de toda la población, facilitaría el objetivo de llevarlos a cabo y efectuar análisis escolares sobre los alcances que tiene la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, cuando establece:

> Artículo 1 Los indígenas tienen derecho, como pueblos o como individuos, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos4 y las normas internacionales de derechos humanos.
>
> Artículo 2 Los pueblos y los individuos indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas y tienen derecho a no ser objeto de ningún tipo de discriminación en el ejercicio de sus derechos, en particular la fundada en su origen o identidad indígenas. (Naciones Unidas 2008).

Así, desde estas preocupaciones me referiré en los apartados siguientes a la pertinencia de aplicar un enfoque intercultural para interpretar las consecuencias ético-polítcas de los derechos humanos de los pueblos indígenas para los gobiernos y los Estados.

El sentido de los derechos de los pueblos indígenas

Los derechos colectivos de los pueblos indígenas vinieron a dejar atrás, al menos en su reconocimiento formal, las posiciones indigenistas que determinaron su destino manifiesto a través de su asimilación a la vida nacional de los Estados en los que se encontraran. Dicho de otra forma, el reconocimiento del derecho colectivo a la diversidad cultural como un derecho humano, hace indispensable el cambio de óptica para comprenderlos, ya que, por un lado, la igualdad entre todos los humanos es un principio fundamental y rector de todos los demás derechos y, por otro, los derechos colectivos son contribuciones obtenidas desde las luchas, resistencias y movimientos sociales de los pueblos indígenas, que han abierto canales de respeto de la dignidad humana; ellos vienen a alimentar la comprensión de los derechos humanos y a mostrar que la propuesta occidental no está sola en el mundo, existen otros sustentos éticos en su defensa.

Sin embargo, se han dado opiniones de expertos en la filosofía política moderna (Garzón Valdés 2000,199-240 y Höffe 2008, 127-56) que perciben en su apoyo la afirmación del relativismo ético, aprecian a los derechos colectivos de los pueblos indígenas como contrarios a los ideales de la universalidad de los derechos humanos y la libertad moderna. Son posturas que no coinciden con la letra actual de los derechos humanos, ya que la consideración de las experiencias de dominación y colonialismo interno (González Casanova 2003) es de primer orden para explicar por qué los derechos humanos no significaron igualdad para los pueblos indígenas. De tal forma, si obviamos los contextos de donde provienen las exigencias de los derechos humanos de los pueblos indígenas no se obtienen los suficientes datos para comprender su peculiaridad, así como las razones del enriquecimiento a los valores ya reconocidos en los derechos humanos individuales y sociales. Y no solo eso, pues al no conocerlos a profundidad se corre el riesgo de minimizarlos.

La peculiaridad de los derechos colectivos de los pueblos indígenas

La historia de los derechos humanos se compone de luchas provenientes de distintas aspiraciones e ideales ético-políticos desde los cuales se han establecido límites y criterios para el ejercicio de la autoridad y poderes políticos y judiciales, es debido a ello que son históricos; han ido cambiando de acuerdo a las conquistas de quienes se han visto excluidos de sus parámetros. En consecuencia, los Estados para proteger estas concreciones y apertura a nuevos sujetos de derechos humanos, tiene que modificar sus

políticas públicas, en este caso para hacer cumplir los derechos humanos de los pueblos indígenas.

Otfried Höffe, en su libro *El proyecto político de la modernidad* (2008), afirma que los derechos humanos al ser producto de una tradición específica, lo correcto es llevar esta tradición a todos los sitios y así cumplir con su universalidad y remontar la acusación que padecen de ser eurocéntricos, es decir, para él realizar su interculturalidad es llevar a todas las culturas hacia la perspectiva de una fundamentación de los derechos humanos más allá de todas ellas, con el objeto de no caer en el relativismo, pero en tal posición se obvia que la forma de fundamentar y el contenido que apoya esa fundamentación son los pertenecientes a una cultura; entiende por interculturalidad la apropiación por parte de otras culturas de una forma de entender los derechos humanos y no la incorporación a ella de otras comprensiones de las relaciones humanas, por ejemplo, del derecho a la propiedad comunal. La interculturalidad no significa que las demás culturas tengan que inyectar valores de otra cultura para lograrla, su dirección es otra: es el intercambio de conocimientos mutuos. Es pertienente señalar que no se promueve aquí en el texto una equivalencia entre la defensa del derecho a la diversidad y el rechazo a la universalidad de los derechos humanos, todo lo contrario: al perseguir el respeto y protección de los derechos de los pueblos indígenas no se niega nunca la igualdad entre todos los individuos, se trata mas bien de proteger la integridad de los pueblos que han sido lastimados en su dignidad a causa de proyectos politicos que al hablar de democracia y libertad les han solicitado renunciar a sus propias formas de vida, a sus referentes de identidad y sentido de la vida, petición que va en contra del principio ético de la autonomía de los individuos y los pueblos.

Si bien es cierto que es un ideal ético y jurídico que todos los estados los reconozcan, los derechos humanos tienen mayores posibilidades de cumplirse si los pueblos indígenas tienen participación en su construcción, entendimiento y comprensión, puesto que la interculturalidad es un proceso para diálogos e intercambios a favor del cumplimiento de valores fundamentales y no para que todo valga como derecho humano. Cuando se escucha la opinión de que la aceptación de los derechos humanos de los pueblos indígenas equivale a negar o menospreciar los derechos individuales lo que más bien se busca es descalificar de manera anticipada a los derechos colectivos, es como si se dijera que al aceptar los derechos individuales se afirman todos los fundamentalismos de Occidente, lo que tampoco es cierto.

Defender los derechos colectivos de los pueblos indígenas es estar en contra de todas las formas de racismo, tortura, violencia, exclusión, terrorismo, hambre, pobreza, ejecusiones sumarias, detenciones arbitrarias y desapariciones, xenofobia e intolerancia religiosa. Lo que viene a manifestar las potencialidades de los derechos humanos como históricos y congruentes con la protección de la dignidad humana. Para atender estos planteamientos los enfoques sobre interculturalismo son convenientes y fructíferos, como lo explica Xabier Etxeberria cuando afirma:

> En concreto, se propone el ideal de unas explícitas relaciones entre culturas que motiven interinfluencias en libertad e igualdad para el mutuo enriquecimiento. Se va

así más allá de los derechos/deberes de respeto y equidad propuestos por el multiculturalismo, pero asumiéndolos. Y se presupone: 1) el aprecio a la diversidad cultural como expresión pluriforme de una humanidad común; 2) que todas las culturas, aunque tengan cosas deleznables, tienen también valores y capacidades creativas con las que es positivo entrar en contacto. Esto se concreta en el fomento explícito de estrategias de intercambio y diálogo equitativos y solidarios en diversos espacios (en el sistema educativo, en la concreción de las instituciones públicas, en la producción económica, etc.) (2004, 51- 2).

La letra actual de los derechos humanos, en los que se encuentran los derechos colectivos de los pueblos indígenas, requiere aplicar lo establecido en el derecho a la consulta libre y voluntaria de los pueblos indígenas del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En este documento se observa que ha cambiado la ideología respecto a la del indigenismo propuesta en el Convenio 107 de la OIT de 1957, en el que se pretendía el proceso de desaparición de la diversidad de los pueblos indígenas como algo conveniente para el tránsito a su integración y asimilación a las culturas dominantes, aun cuando en algunos lugares fuesen mayoría los pueblos indígenas, por ello, el Convenio 169 es una gran conquista aunque falta mucho por hacer, como por ejemplo lograr mayor contundencia en los resultados de la consulta para que sean vinculantes. "La Filosofía del Convenio 169" es la siguiente:

- El Convenio 107 tuvo como intención primordial la de proveer protección a los pueblos indígenas y tribales partiendo de la paulatina integración de esos pueblos en las sociedades nacionales, mientras el Convenio 169 tiene el enfoque del respeto y protección de las culturas, formas de vida y el derecho consuetudinario de los pueblos indígenas, basándose en la presunción de la perduración y permanencia de esas culturas y de su identidad propia.

- El Convenio 169 toma como base el que los pueblos indígenas pueden hablar por sí mismos y tienen el derecho de ser parte de los procesos de decisión sobre asuntos que los afectan y ser tomados en cuenta en sus opiniones.

- El Convenio parte de que las culturas son dinámicas en el tiempo y espacio, pero que los cambios culturales son intrínsecos y voluntarios de los propios pueblos indígenas. De esta manera, defiende la integridad cultural de los pueblos indígenas y tribales contra presiones externas que tienden a la asimilación cultural forzosa.

- El Convenio así hace una diferencia entre minoría étnica y pueblos indígenas

- El Convenio no promueve condiciones más favorables para los pueblos indígenas y tribales que la de otros trabajadores, sino asistencia y condiciones en equidad que reconocen aspectos culturales diferentes, superan la exclusión y discriminación y posibilitan la supervivencia de estas sociedades, construidas en miles de años.

- Con la defensa de la identidad cultural y el derecho a la propia cultura, el Convenio reconoce el valor de las culturas de los pueblos indígenas en todo el

> mundo para el patrimonio cultural de la humanidad entera. (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos 2009, 9-10).

De esta forma, los derechos humanos colectivos de los pueblos indígenas son el reconocimiento de la diversidad cultural para que el poder político y la autoridad aseguren su vida en sus propias dimensiones. Lo que es tanto como decir que los alcances de los derechos humanos van más allá de modelos éticos que, por un lado, en su levantamiento intelectual se hayan abstraído de considerar la realidad concreta y omitido la presencia de los pueblos indígenas, así como de sus diferencias culturales. Y, por el otro, exigen que los Estados cumplan con su protección para no transgredir su dignidad en aras de los intereses de grupos poderosos, aspectos éstos muy importantes, sobre todo ante los corporativos y empresas que pretendan sus tierras y territorios. Estas exigencias a los Estados en un momento de crisis de su poder y legitimidad son situaciones muy complicadas para establecer autoridades responsables y acordes al respeto de los derechos humanos, ya que sin el apoyo de los gobiernos y los recursos del Estado como garante de sus obligaciones se rompe el pacto ético político que fundamenta el ejercicio de la autoridad tan defendido por las teorías liberales, por esto mismo, para cumplir con él y con la defensa de los derechos humanos en sus distintas dimensiones los gobiernos deberán tener apertura para la interculturalidad incluyente de todos los pueblos en sus propias voces.

Recordemos que los derechos civiles y políticos pusieron diques al poder del Estado absoluto; los derechos sociales exigieron al Estado mínimo acciones e intervenciones para proteger las conquistas de los trabajadores como derechos a la salud, la educación, la vivienda, el trabajo, etc.

Así también, los derechos de solidaridad vienen a trastocar las perspectivas que afirman que la fraternidad es un valor aplicado solamente a los miembros del mismo grupo para transformarla en una fraternidad abierta, a favor de los derechos de la diversidad cultural como derechos colectivos.

Como señalamos antes, la tendencia neoliberal y su ética empresarial pretenden romper la responsabilidad de los gobiernos para hacer respetar los derechos humanos y oponerse a los intereses que pudieran trabajar en contra de ellos. En consecuencia con la protección de los derechos humanos, aquí se pretende llamar a la puesta en marcha de los derechos humanos de los pueblos originarios como una tarea urgente y delicada, en cuanto que la interculturalidad e interdependencia entre los distintos tipos de derechos humanos exigen incluir nuevas perspectivas para impartir justicia, realizar la democracia, concebir la vida plena, etc., para todas las personas y pueblos.

En el mundo romano antiguo, específicamente en la obra de Cicerón, el término dignitas significó dos cosas: la superioridad del hombre en el cosmos y la posición que ocupa en el ámbito público (Paolo Becchi 11-13).

La primera acepción implica una igualdad entre todos los hombres que, a través del cristianismo, se afirmó la creencia, de la semejanza con Dios que identifica a todos los seres humanos como creaturas suyas. No obstante, tal concepción de un origen igualitario

(Guerrero 2014, 56) no impidió que se llamaran solamente dignos a los hombres que ocupasen un determinado sitio en el organismo social, así en la Escolástica el concepto de igualdad proporcional en Santo Tomás (Bavasso 2013), justificó la jerarquía entre grupos a través de la función y deberes desempeñados en el organismo social, que son los que definen su grado de participación.

En el proceso de secularización del derecho natural que había sido entendido como un conjunto de reglas objetivas y de Divina Providencia para convertirse en justicia universal, separada de sus bases teológicas, se observa la fundamentación de la ley en la naturaleza humana.[1]

En el siglo XVIII, se concibieron los derechos humanos como derechos del hombre (varón, blanco, propietario y cristiano) [2] como derechos naturales, inalienables e imprescriptibles, su ideología política se fincó en ideas iusnaturalista de derechos previos a la sociedad civil, en las que se conciben a los individuos como contratantes voluntarios para salvaguardar y disfrutar su igual libertad, por tanto, fundan y pactan la vida política.

En la Declaración de Derechos del Buen Pueblo de Virginia de 12 de junio de 1776 se afirmó lo siguiente:

> I. Que todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes y tienen ciertos derechos innatos, de los que, cuando entran en estado de sociedad, no pueden privar o desposeer a su posteridad por ningún pacto, a saber: el goce de la vida y de la libertad, con los medios de adquirir y poseer la propiedad y de buscar y obtener la felicidad y la seguridad.

En la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 se afirmó: “Artículo 1° - Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la útilidad común”.

La coronación de estas ideas iusnaturalistas se realizó a través de la concepción de la dignidad kantiana que pasará a ser decisiva en su relación normativa con los términos de derechos humanos.

Kant definió la dignidad así: "En el reino de los fines todo tiene o un precio o una dignidad. En el lugar de lo que tiene un precio puede ser puesta otra cosa como equivalente; en cambio, lo que se halla por encima de todo precio, y por tanto no admite nada equivalente, tiene dignidad”(1999, 199).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 presentó la unión por vez primera de los términos “derechos humanos y dignidad”: “Artículo 1.- Todos los seres

[1] Por ejemplo, la obra de Hugo Grocio ilustra este proceso de secularización de las bases del derecho natural. Cfr. Ana Luisa Guerrero 2014.

[2] Las luchas de las y los sufragistas, de los trabajadores y obreros lograron que ese estrecho universo les incluyera.

humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

Desde este concepto de dignidad moderno kantiano se puede partir al encuentro de otras maneras distintas de decirla para apoyar las denuncias de la negación de los pueblos originarios como sujetos de derechos, así como enfrentar las limitaciones de la tradición occidental para su defensa y solidaridad.

Los opositores de los derechos colectivos como derechos distintos a los derechos individuales y sociales, es decir, como derechos humanos con sus propias aportaciones y exigencias, podrán opinar y decir que lo auténtico de los pueblos indígenas ya no se mantiene, que en su pasado está el mérito no en su presente, y que hacerles justicia tiene que ver con la desaparición de sus culturas. Sin embargo, estas posiciones cometen transgresiones y tergiversaciones, en especial, al querer desatenderse de su ignorancia y de contribuir a justificar las prácticas de desplazamientos y despojos de los pueblos indígenas de sus territorios, o la llamada acumulación por desposesión (Harvey 2003). La cuestión es que tales agravios de desterritorialización y oposición a la autonomía de los pueblos indígenas no pueden ser amparados invocando los derechos humanos.

La igualdad ante la ley y la igualdad para la diversidad cultural están incluidas en el ideal ético de la articulación de los derechos humanos, como se estableció en la Declaración y Programa de Acción de Viena en 1993:

> 20. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reconoce la dignidad intrínseca y la incomparable contribución de las poblaciones indígenas al desarrollo y al pluralismo de la sociedad y reitera firmemente la determinación de la comunidad internacional de garantizarles el bienestar económico, social y cultural y el disfrute de los beneficios de un desarrollo sostenible. Los Estados deben garantizar la total y libre participación de las poblaciones indígenas en todos los aspectos de la sociedad, en particular en las cuestiones que les conciernan. (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos 2013).

Así, al mencionar la dignidad como dignidad intercultural, pretendo, entre otras cosas, hacer ver la defensa de los territorios de los pueblos indígenas como condición para proyectar sus formas de vida, sin que se les solicite de ninguna maneran renunciar a su proyeccción futura, a su plena pervivencia y a sus derechos colectivos y formas de propiedad.

La universalidad de los derechos humanos permite ver sus ambigüedades, en tanto ni es prístina ni ley científica, la congruencia entre los ideales de su universalidad y la realización de los derechos humanos en todos los sitios se ve mediada por ejercicios de poder y si éste no se ejerce en clave de derechos humanos e interculturalidad no resultará en el pleno respeto de los pueblos indígenas como sujetos de derechos indisponibles y dignos.

Conclusiones

La pregunta clásica de la filosofía política por el mejor tipo de Estado nos demanda en estos tiempos no repetir respuestas de un solo lado cultural. Como sabemos, en algunos Estados de América Latina se han refundado y logrado nuevas cartas magnas como en Ecuador en 2008 y Bolivia en 2009. No obstante que esa nuevas Cartas Magnas son logros internos de los movimientos sociales de esos países, son de igual modo manifestaciones de las luchas de los pueblos indígenas en la región y en el mundo en tanto que los derechos humanos de los pueblos indígenas se ha reconocido en el ámbito internacional. Por otro lado, también hay que decirlo, el problema de la transgresión a los derechos humanos sigue en pié, pues como ya señalamos al comienzo de este texto, no basta con el reconocimiento jurídico de nuevos derechos sino es acompañado también de una transformación del poder en sentido concreto e intercultural, estructural y ético, para lo cual se requiere y requerirá de prácticas y esfuerzos permanentes en los que las acciones democráticas no pueden ni podrán descuidarse. Dicho de otra forma, los derechos humanos están estrechamente ligados a su conocimiento, aplicación, defensa y exigencia de forma permanente y constante, porque no están asegurados de una vez y para siempre ni se realizan por decreto.

Además, estas aspiraciones conllevan el reto de no abstraerse de los grandes problemas del entorno: la presencia del crimen organizado, la corrupción de los gobiernos y la amenaza de los corporativos y empresas para el bienestar de los pueblos indígenas, entro otros. Ciertamente, nos encontramos en una condición de debilidad para realizar el proyecto de la interculturalidad de los derechos humanos, pero también se obtienen oportunidades de reflexión y análisis sobre cuestiones éticas para el entorno de violencia y crueldad que hoy padecemos como si fueran pequeños holocaustos en la vida cotidiana y sin salidas aparentes; son momentos pues para desacoplarze de la desesperanza, para no dejar todo intocado en la reflexión y en la realidad.

Referencias

Becchi, Paolo. 2012. El principio de la dignidad humana. México: Editorial Fontamara, Fontamara.

Bavasso, Ceferino Cristian. 2013. "La filosofía del derecho en Santo Tomás de Aquino "en Enrique C. Corti (comp.) Las justicias en la Filosofía medieval, Buenos Aires: UNSAM.EDITA-Jorge Baudino Ediciones. pp.285-96.

Charters, Claire y Rodolfo Stavenhagen (editores). 2010. El desafío de la declaración de la ONU sobre pueblos Indígenas. Copenhague: IWGIA.

Etxeberria, Xabier. 2006. Sociedades multiculturales. Bilbao: Mensajero.

Garzón Valdés, Ernesto. 2000. Instituciones suicidas. Estudios de ética y política. México: Paidós-Facultad de Filosofía y Letras.UNAM.

González Casanova, Pablo. 2003. Colonialismo interno (una redifinición) México: Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM.

Guerrero Guerrero, Ana Luisa. 2014. Filosofía política y derechos humanos. México: Fomento Editorial UNAM.

Harvey, David. 2003. The New Imperialism. Uk: Oxford University Press.

Höffe, Otfried. 2008. El proyecto político de la modernidad, México: FEC- UAM.

Kant, Immanuel. 1999. Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Edición bilingüe y traducción de José Mardomingo. Barcelona: Ariel.

Documentos en línea:

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos (2009) Guía de congruencia con normas internacionales del sistema universal y del sistema interamericano de protección de los derechos humanos. Panamá, Humanos Oficina Regional para América Latina. Disponible en http://acnudh.org/wp-content/uploads/2010/12/Guia-Congruencia1.pdf

Declaración de Derechos de Buen Pueblo de Virginia (12 de junio de 1776) Disponible en https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2698/21.pdf

Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Disponible en http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/memory-of-the-world/register/full-list-of-registered-heritage/registered-heritage-page-6/original-declaration-of-the-rights-of-man-and-of-the-citizen-1789-1791/.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007). Disponible en http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de diciembre de 1948) Disponible en http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

El Proyecto para Guatemala de la Oficina de la Alta Comisionada de Naciones Unidas para los Derechos Humanos presenta la guía para la aplicación judicial: Los Derechos de los

Pueblos Indígenas en el Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo).(2009). Disponible en http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/Publicaciones/2009/6903

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (2009) Cuadro comparativo entre el Convenio 169 de la OIT Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes y la Declaración de Naciones Unidas sobre derechos de los pueblos indígenas. Disponible en http://www.oacnudh.org.gt/estandares/docs/Publicaciones/OIT.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas (2013). Declaración y Programa de Acción de Viena. 20 años trabajando por tus derechos. 1993-Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Disponible enhttp://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf



Sección del mural "Presencia de América Latina" de Jorge González Camarena. Imagen tomada de https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/06/fb/4e/06fb4eda25c19d62c87cf43d4d32016b.jpg

El problema de las filosofías de los pueblos originarios. Un acercamiento desde la filosofía de la liberación

O problema das filosofias dos povos originais. Uma abordagem da filosofia da libertação

The problem of the philosophies of the Original Peoples. An approach from the philosophy of liberation

Jorge Alberto Reyes López
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
volknimie@gmail.com

Resumen: En el presente trabajo me propongo comunicar lo que considero es un desafío radical a la manera en que se ha venido practicando eso que hemos dado en llamar "filosofía" y que responde a un explícito carácter eurocéntrico del que no ha podido despojarse. Porque no podrá negarse que la cuestión de "las filosofías de los pueblos originarios, esto es, las filosofías autóctonas de las distintas civilizaciones de la humanidad, supone una franca provocación a lo que se ha considerado por excelencia como la "aportación" de Occidente al mundo. En lo que viene pretendo dar cuenta de estos prejuicios que han imposibilitado hasta el día de hoy el reconocimiento pleno de este asunto y que el desarme de estos prejuicios etnocéntricos implica la urgencia de una filosofía crítico-liberadora. Porque hay que decir que la exigencia central en este tema sigue siendo poder liberar las voces de la historia que han sido ocultadas por un poder imperial. En la consecución de "las filosofías de los pueblos originarios" nos encontramos inevitablemente en la redefinición de la filosofía como actividad esencialmente humana.
Palabras clave: filosofía, pueblos originarios.

Resumo: No presente trabalho, proponho comunicar o que considero um desafio radical para a forma como praticamos o que chamamos de "filosofia" e que responde a um personagem eurocêntrico explícito do qual não foi capaz de alienar. Porque não se pode negar que a questão das "filosofias dos povos nativos, isto é, as filosofias autóctones das diferentes civilizações da humanidade, é uma provocação franca ao que foi considerado por excelência como a" contribuição "do Ocidente para a mundo. No que vem fingir explicar esses preconceitos que hoje tornaram impossível reconhecer plenamente essa questão e que o desarmamento desses preconceitos etnocêntricos implica a urgência de uma filosofia criadora de direitos críticos. Porque deve-se dizer que a demanda central nesta questão continua a ser para poder liberar as vozes da história que foram escondidas por um poder imperial. Na realização das "filosofias dos povos originais", inevitavelmente nos encontramos na redefinição da filosofia como uma atividade essencialmente humana.
Palavras-chave: filosofia, povos originais.

Abstrac: In the present work I propose to communicate what I consider to be a radical challenge to the way in which we have been practicing what we have called "philosophy" and

which responds to an explicit Eurocentric character from which it has not been able to divest. Because it can not be denied that the question of "the philosophies of the native peoples, that is, the autochthonous philosophies of the different civilizations of humanity, is a frank provocation to what has been considered par excellence as the" contribution "of the West to the world. In what comes to pretend to account for these prejudices that have made it impossible today to fully acknowledge this issue and that the disarming of these ethnocentric prejudices implies the urgency of a critical-liberating philosophy. Because it must be said that the central demand in this issue continues to be to be able to liberate the voices of history that have been hidden by an imperial power. In the achievement of "the philosophies of the original peoples" we inevitably find ourselves in the redefinition of philosophy as an essentially human activity.
Keywords: philosophy, original towns.

*FFyL, UNAM. Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT 'Desafíos éticos de la diversidad cultural para una ciudadanía de calidad' IN403211-3

Fecha de recepción: 19 de octubre de 2017
Fecha de aceptación: 5 de noviembre de 2017

Citar este texto:

Cita sugerida
Reyes López, Jorge Alberto. 2018. "El problema de las filosofías de los pueblos originarios. Un acercamiento desde la filosofía de la liberación". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 240-62.

APA
Reyes López, J. A. (2018). El problema de las filosofías de los pueblos originarios. Un acercamiento desde la filosofía de la liberación. *Revista nuestrAmérica*, 6 (11), 240-262.

Chicago
Reyes López, Jorge Alberto. "El problema de las filosofías de los pueblos originarios. Un acercamiento desde la filosofía de la liberación". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 240-262.

MLA
Reyes López, Jorge Alberto. "El problema de las filosofías de los pueblos originarios. Un acercamiento desde la filosofía de la liberación". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 240-262.

Harvard
Reyes López, J. A. (2018) "El problema de las filosofías de los pueblos originarios. Un acercamiento desde la filosofía de la liberación", *Revista nuestrAmérica*, 6 (11), pp. 240-62.

A Carlos Lenkersdorf y Miguel Hernández Díaz[1]

> "Las filosofías son fundamentalmente similares (*fundamentally similar*) en su intento universal (*universal attempt*) para explicar y comprender el mundo de las cosas y los seres que nos rodean, incluso también iluminan las diferencias entre ellas" (Mall 2000, 4).

a) Sobre la filosofía como lectura de la Historia

He usado al comienzo de esta exposición la expresión "hemos dado en llamar" porque de lo que aquí hablaré es, precisamente, sobre el *modo* en que nombramos no sólo las cosas, sino principalmente las acciones, instituciones y actividades que han tenido lugar en la historia del ser humano. La filosofía, en tanto actividad humana, no puede ser considerada como un mero concepto en cuya definición podamos encontrar la respuesta cabal de lo que ella es capaz de expresar. La filosofía es más que su concepto. No obstante, toda consideración sobre la filosofía inicia necesariamente sobre la consideración de su "concepto". Porque el nombre delimita en cierto modo aquello de lo que hay que hablar, esto es, el *objeto* de nuestra reflexión. Recordemos el *conceptus* o "concepto formal" de los latinos, es decir, el *quod intellectum est*, "*aquello* que es entendido". Pero ni la consideración sobre el concepto ni el concepto mismo son lo que algunos podrían designar como expresiones atemporales. Pues tal es la consistencia del expresar (y los conceptos son, ni más ni menos, que figuras expresivas), que debemos convencernos de que la expresión es ella misma testimonio de un momento histórico (decir "expresión atemporal" es, de esta manera, un contrasentido). El sentido de la expresión sólo es posible en un mundo y ese mundo sólo puede darse en la historia. Por cierto que hay expresividad en el acto mismo de escuchar la palabra "filosofía", generando en el oyente toda clase de reacciones, las cuales dependen a su vez de cómo *resuene* dicha palabra en la historia cultural, colectiva y personal de dicha persona, esto es, en su biografía. (Desde luego, que existirá la persona que nunca haya oído esa palabra, lo que, por lo demás, no representa pecado alguno). Por ende, hablar de filosofía supone reconocer que no es posible hacerlo

[1] Filósofo maya-tzotzil que ha trabajado desde hace años con Miguel León-Portilla, Luis Villoro y Carlos Lenkersdorf y ha defendido la idea de elaborar una filosofía propia desde el lenguaje profundo de nuestra realidad latinomaericana, es decir, desde las lenguas originarias. Referencia: https://www.youtube.com/watch?v=e5gIfQLg7Wo

"adecuadamente" sin más. Hay corrección posible, hablando de filosofía, cuando necesariamente existen criterios de validez que, justamente, se han fijado por una determinada tradición de pensamiento. Así, por ejemplo, la "filosofía" implica para unos inmediatamente un estilo donde los problemas filosóficos han de ser tratados desde un análisis lógico del lenguaje, mientras que para otros comprende una meditación profunda, bajo un lenguaje simbólico finamente hilvanado, sobre la concepción de "vida buena". Bajo esta perspectiva, la filosofía no se reduce a su concepto sino sólo en la medida en que su concepto es un producto cultural e histórico. "Cultural" porque ha sido cultivado por una cierta tradición que dispone de ese concepto según sus intereses y concepciones del mundo, y cuyo sentido primigenio se ha intentado conservar en la medida en que se ha conservado el modo de practicar dicho concepto (en cuanto supone un tipo de método, instituciones, actitudes, creencias, hábitos, tiempos, etcétera). E "histórico" porque dicha tradición se ha desarrollado en épocas donde la práctica de su concepto ha tenido que lidiar con nuevas circunstancias, a las que, de un modo u otro, tuvo que aprender a responder, con lo que también se comprometía arriesgadamente (y no siempre con plena conciencia de lo que ello implicaba) a la crítica de sus principios.

Así, en lugar de hablar de La Filosofía "a secas", prefiero hablar de los movimientos, escuelas y corrientes que se han adjudicado la palabra "filosofía" para mostrar a otros lo que hacen. Realizando con ello una suerte de sociología de la filosofía, es decir, la descripción, al menos en principio enunciada de modo general, de las circunstancias socio-históricas en las que se han gestado las ideas. Ideas de seres humanos concretos que intentan responder comprometidamente a una situación vital igualmente concreta. El hecho de que hoy por hoy no haya unanimidad en los centros académicos de filosofía sobre lo que *es* la filosofía se entiende como el resultado de lo anteriormente indicado. Pues existe una pluralidad de posiciones que se confieren para sí, cada una, el uso y el sentido del concepto de "filosofía". Mas ese concepto es de cuño propio y su relación con el origen de la palabra (griega) puede darse tan sólo en un nivel orientativo. De ahí que el del concepto "original" (*philosophía*, que puede ser interpretado como camino, tendencia, búsqueda, pasión por la sabiduría… repárese por tanto en la multivocidad de la palabra misma), tal y como lo entendieron-practicaron los antiguos (en sus múltiples estilos), sólo pueda aprehenderse aproximativamente, es decir, analógicamente, en el mundo del que lo emplea décadas, siglos y milenios después. Lo cual juega como un pre-texto necesario para ir confeccionando una narrativa que habrá de hacerse, en algún momento de su desarrollo, de un apellido, el apellido (lo específico) para el nombre (lo general); existencialismo, marxismo, fenomenología, metafísica, etcétera. Y con el cual se está en posibilidades de responder a las exigencias propias del tiempo nuevo, de la realidad siempre presente delante de la cual todo pensar debe atreverse a decir algo. En este nivel se explica obviamente la relevancia o irrelevancia de los "documentos" para una determinada práctica filosófica, o, en palabras de José Gaos, de "la invención de los

textos" [2] donde se han de fijar los criterios de selección de los mismos, en un modo determinado del preguntar. Lo que depende a su vez de la conceptualidad presente (diría Gadamer), es decir, de aquella determinada corriente del pensamiento filosófico que formula la pregunta en un momento histórico dado y por lo cual dicha pregunta adquiere sentido. Por tanto, hacer filosofía, practicar el concepto que se han dado para sí ciertos movimientos, grupos o personajes, precisa esencialmente de un ejercicio de lectura. Una "historia de la filosofía" sería, en estos términos, la historia de las distintas lecturas del complejo sustrato espiritual de edades anteriores y de la posible relación de estas lecturas entre sí. Lecturas de lo que se muestra como *interesante* para ser reflexionado (elaborado en el pensamiento vivo) por las generaciones venideras. Leer en filosofía, por ende, no es meramente el acto comprensor de la relación entre conceptos e ideas que se encuentran en la obra de un filósofo, sino que tiene que ver especialmente con las *secuelas* que el acto vivo del pensar imprimió en el pensador (del esfuerzo tan grande que significa el *traducir* "lo" pensado antes por otros *al* lenguaje del mundo actual) y por lo cual se podrá hacer de una postura (*thesis*) propia, se podrá distanciar significativamente del texto que para él ahora tiene una ubicación particular en lo que llamará desde ese momento la *Historia* de la filosofía. La filosofía deviene así en su concepto o dicho de otra manera: la filosofía sería la historia de su concepto. Concepto sólo inteligible para quienes estén cultivados en su práctica, en su peculiar ejercicio de traducción, de lectura. El filósofo, en esto que hemos venido diciendo, tiene que responsabilizarse de su pasado, delante de su presente y a la luz de su porvenir. Por ello, la actualización de ciertos conceptos, ideas y símbolos de un origen anterior representa en verdad la renovación del vigor del pensar por medio del cual esas expresiones existieron, siendo este proceso la única forma en que es posible para un filósofo hacerse cargo de su tiempo. "¡Imagínense –nos dice Gaos- que de pronto todas esas ideas momificadas e inertes que la tradicional historia de la filosofía nos propone, entrasen en resurrección, que comenzasen a vivir, a ejercer su función, a cumplir su papel en la existencia de esos hombres que las pensaron!" (Gaos 1980, 21).

[2] Entiendo por "documento" aquello que Gaos entiende como: "La Historia de las Ideas tiene por fuentes de conocimiento toda expresión de ideas que pueda ser conocida por los historiadores. No se excluye ni siquiera la expresión oral. Directa, de las ideas actuales de quien así las esté dando a conocer a un historiador –a condición de que haya Historia del Presente. Indirecta, de ideas anteriores o ajenas de quien así las esté dando a conocer a un historiador [...] Pero tampoco se excluyen los 'monumentos', ni siquiera los desprovistos de toda inscripción. También ellos son expresión de ideas, por ejemplo, estéticas, que pueden 'comprenderse' por ellos, bien que se trate de una expresión muy peculiar y por ello requeridora de una hermenéutica no menos peculiar. Con todo, la fuente de conocimiento por excelencia de la Historia de las Ideas son los 'documentos'. Todos, también, pueden serlo. No sólo los 'diplomáticos'" (Gaos, 1980, 25-26. De lo que hay que inferir que el quehacer de la filosofía, como una expresión de la historia de las ideas, también puede efectuarse en estos mismos términos. Sus "documentos" pueden ser todos los que le permitan enfrentar su presente histórico.

Puesto que la filosofía es un ejercicio de traducción y lectura en relación a un pasado espiritual, una tradición y un presente complejo, es posible comprender el eurocentrismo[3] filosófico. Que consiste principalmente en la consideración de que "la diacronía unilineal Grecia-Roma-Europa es un invento ideológico de fines del siglo XVIII romántico alemán […]" (Dussel 2005), tal como lo ha mostrado con señera contundencia Enrique Dussel. Se trata, pues, de la pretensión llevada a cabo por parte de los románticos alemanes de *hacer suyo* un pasado que en estrictos términos no fue nunca suyo sino sólo en la medida en que ellos así lo establecieron (lo inventaron). Hacer de Grecia el núcleo espiritual de su civilización (la germano-europea), *su* Antigüedad (su pasado), establecer este "puente" en cuanto tal, es ya la evidencia no de una supuesta linealidad histórica que corre desde la así llamada "Antigüedad griega" hasta la "Modernidad europeo-occidental", sino un ejercicio de lectura por el cual, a partir de los intereses culturales (bajo una pasión nacionalista) de estos pensadores, les fue lícito crear esta narrativa. Los exponentes más logrados de esta hazaña son sin lugar a dudas, en sus respectivos momentos, Hegel y Heidegger.[4] Para este último, el origen de la filosofía (de la metafísica), constituye la esencia íntima de la historia occidental-europea: greco-romana, judeo-cristiana, europea y moderna. Ejemplos entre otros que demuestran cómo es que se ha pretendido "apropiarse" (en el sentido de tener como posesión) de *eso* que la palabra "filosofía" insinúa apenas de los tiempos pasados. Movimiento éste que encubre el hecho de que aquella práctica del concepto sólo pudo darse en comunicación son su periodo histórico, y que todo ejercicio de mirada posterior sobre ella les es dado nada más aprehender un destello de su sentido anterior. Lo que, por otro lado, no es un problema ya para los pensadores de antaño, sino la posibilidad de pensar para los filósofos contemporáneos. A nadie pertenece la filosofía en términos de exclusividad, ni al "primero" que empleara ese nombre para referirse a lo que hacía. Más aún, desde la óptica de una filosofía intercultural "como una actitud abierta (*open*), tolerante y plural, [se tiene] la convicción filosófica de que una *philosophia perennis* no es la posesión de una cultura o tradición singulares", o dicho positivamente: "Las diferentes culturas tienen sus propias tradiciones filosóficas (*their own philosophical traditions*) como expresiones complementarias de la mente humana (*human mind*)".[5]

Mas lejos de descalificar sin más este proceder, lo cierto es que nos permite entender que la reflexión histórico-conceptual (Gadamer) supone un vigor por *nombrar la realidad* y comprender el mundo en que vivimos a partir de lo que otros han pensado. La pregunta es: ¿qué Historia es la que queremos construir? Y ¿cuáles serán las herencias que nos permitan llevar a cabo este proyecto? Esto sin duda la *elección* por excelencia del filósofo

[3] Comenta Samir Amín: "[…] el eurocentrismo no es una teoría social propiamente dicha […] Se trata [más bien] de un *prejuicio* que actúa como una fuerza deformante en las diversas teorías sociales […]". Amín, Samir. 1989. *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 86.

[4] No así en el caso del filósofo contemporáneo de Heidegger, Karl Jaspers, para quien existían grandes tradiciones filosóficas a partir del siglo VI a.C. tanto en la India como en la China. Tradiciones que junto con la Grecia Clásica constituía para Jaspers el *Tiempo-Eje*.

[5] *Ibid.*, pp. 9,10, 29.

contemporáneo. De lo que se trata es, pues, de la articulación de la historia, como indicara Gaos: "[Es menester de constituir una Historia. Para constituirla […] Es indispensable una síntesis de grado superior, una síntesis de las síntesis de los resultados de los análisis [históricos], en una narración seguida, única, a través de sus articulaciones. Sólo esta narración presenta la síntesis histórica en que, exclusivamente, encarna la Historia [con mayúscula]" (Gaos 1980, 33). Pues el historiador que procede de esta manera (y ciertamente el filósofo ha procedido así, según lo hemos visto), es aquel por el que se entiende que: "la Historia endereza cada parte hacia el todo". Dice Gaos: "La historia tiene una estructura dinámica, una articulación. Queda destruida, desarticulada, por la selección impuesta por la Historia. Esta necesita reconstruir, rearticular la historia, prescindiendo de lo omitido entre lo seleccionado, soldando directamente los cabos de lo seleccionado. La más obvia manifestación de esa reconstrucción o rearticulación de la historia por la Historia es la división de aquélla por ésta en edades, épocas, períodos. Esta división se traduce en la de la Historia misma como textos en libros, capítulos, parágrafos" (Gaos 1980, 34). Esta Historia no puede ser implicar otra cosa que una "visión del mundo". Y es aquí donde justamente es eurocentrismo es ubicable en cuanto "imperialismo". Las articulaciones de la Historia – en cuanto a la cronológica de la historia, la historia de las ideas por países, en articulación con la historia universal de las ideas por ejemplo- obedecen a los que pueden ser llamados sus categorías. "Ahora bien –dice Gaos- las categorías, las de la Historia como cualesquiera otras, son siempre autóctonas de un territorio del ser, en el sentido de tener su origen la actividad de concebir unos de los territorios, como quiera que se piense de la objetividad o subjetividad de las categorías oriundas de esa actividad. Pero el espíritu humano viene mostrando una milenaria tendencia a extender las categorías autóctonas de un territorio a otro, incluso a todos los demás". Tendencia que se presenta como imperialismo. Y agrega Gaos: "De hecho, el mentado imperialismo lo ha ejercido hasta hoy la historia europea en la Historia hecha por los europeos –y por los coloniales europeos […] Y lo ha ejercido como dependencia de más radical imperialismo de la Filosofía de la Historia y de la Cultura hecha por los europeos" (Gaos 1980, 34-5). Por lo que, de este modo, desde la óptica de la Historia universal creada a la medida por los europeos, Grecia y Roma aparecen como los centros "antiguos" más trascendentes, siendo desplazados el Egipto, la China y la India (de las cuales todo es oscuridad). El eurocentrismo filosófico es el fundamente ideológico del eurocentrismo geopolítico, colonizador. De nueva cuenta Hegel describe esta relación estructural: "El mundo está explorado, circunnavegado, y para los europeos es una esfera. Lo que todavía no ha sido dominados por ellos es que no merece la pena o todavía está destinado a ser dominado".

De la diversidad de las filosofías podemos considerar que cada práctica del concepto muestra lo que la "filosofía" es capaz, literalmente, de *ser*. Nosotros podemos dar cuenta de la pluralidad de voces que entraña la filosofía y con toda contundencia mostrar que la filosofía es algo que está en constante renovación y sus límites no son sino los límites de la capacidad del ser humano para construir su historia, para edificar el sentido de su vida en esta tierra. La filosofía obedece a sus amantes, a sus practicantes. Así, pues, la "filosofía se

dice de muchos modos", parafraseando al Estagirita. Encarnando en cada época con rostros distintos. Épocas, a su vez, atravesadas de múltiples expresiones y sentidos. Mas para poder ejercer su práctica, la lectura que emprende de los sentidos de los mundos antiguos se realiza necesariamente en el des-ocultamiento de los sentidos de la época presente. ¿Cómo entender la novedad en la que nos encontramos? ¿Qué fuerza puede tener la pregunta que cuestiona la vida presente? ¿Cómo pensar lo que se nos presenta delante? La filosofía es capaz de descongelar los conceptos que operan con *naturalidad* en la vida cotidiana, ejerciendo una mirada genealógica sobre los mismos (desde un modo específico de hacer historia), pues de alguna manera puede considerarse que lo que hace la filosofía es volver patente la posibilidad siempre abierta del significado de los conceptos, para lo cual incluso sea menester crear nuevos. Lo que se logra contextualizando, relativizando, restituyendo la historicidad propia de los conceptos, quedando a la luz de nueva cuenta la preocupación telúricamente primigenia de la filosofía en relación con la vida. Lo que no puede ser respondido nunca concluyentemente. Con los recursos disponibles, con los saberes provenientes de distintos mundos, en plena acción personal y comunitaria, es, entonces, que se comienza la crítica, el desmenuzamiento y la dilucidación de lo que está ante nuestros ojos, de lo que pasa aquí y ahora. Iniciando así la lucha por hacerse una vida que pueda pertenecerle al que la demanda.

En esta diversidad de las filosofías también es posible contemplar por un lado aquel esfuerzo por la precisión unívoca de los conceptos, donde lo esencial es la significación, mientras que por otro lado advertimos un trabajo del pensar que pertenece más al ámbito de lo equívoco, de la multivocidad. Habiendo, no obstante, también un intento de permanecer analógicamente respecto de lo que se trata. Incluso podemos advertir una manifestación práctica concomitante a estos modos de pensar. Un modo de ejemplificarlo lo hallamos en el caso latinoamericano cuando comenzó un empeño serio por realizar un tratamiento de la originalidad de filosofía latinoamericana, en el momento fundacional de la constitución de la historia de las ideas como disciplina en la década de los cuarentas del siglo XX. En un excelente estudio[6] sobre el tema, Dante Ramaglia nos expone la diferencia que supuso el ministerio de José Gaos (1900-1969) en México y el de Francisco Romero (1891-1962) en Argentina en cuanto a la cuestión del pensar latinoamericano. Pues Romero tenía el objetivo de "acortar distancias con Europa", nos dice Ramaglia, antes de "inclinarse a la búsqueda de una especificidad cultural". Romero apuesta por el logro que representa el "sentido más académico y universalista" del filosofar. De ahí que introdujera la categoría historiográfica de "fundadores" quienes, nos señala Ramaglia, "son los que sientan las bases para el desarrollo siguiente de una filosofía profesional y rigurosa, junto con la noción complementaria de 'normalización', por la que aquélla se contempla como una actividad difundida y con reglas definidas para su ejercicio, lo que en otros términos –dice Ramaglia- podríamos caracterizar con la noción de 'autonomía', que en Romero supone en última instancia una desvinculación del ámbito político" (p. 379). La filosofía, por ende, va

[6] Ramaglia, Dante, en Dussel 2009, p. 377-398.

cobrando una fisonomía propia a partir de la cual es posible concentrar la reflexión, una reflexión que está siendo cultivada para su preservación y desarrollo en una región de la tierra. En esto, la *historia de la filosofía* representaría para Romero el terreno particular en sentido estricto del quehacer filosófico, el "trato filosófico de las ideas", mientras que la *historia de las ideas*, advierte Ramaglia, "atiende preferentemente a la significación de lo ideológico en su generalización dentro de una comunidad histórica" (p. 379). La primacía la tiene, para Romero al menos, la historia de la filosofía. De ahí que en la obra de Romero, según Ramaglia, podamos encontrar un pensamiento al que no le interesa propiamente la cuestión latinoamericana sino la ejecución perfecta de un pensamiento "puro" cuyo núcleo sigue estando en el Viejo Continente. Otra es la posición de un José Gaos para quien, en lo esencial, la actividad filosófica se inscribe en cuanto tal en el Pensamiento de una época, de una circunstancia histórica. La filosofía resulta del enfrentamiento con los contenidos del pensamiento de una época y su cariz se da precisamente en la resultante de esa lucha. Según Gaos, nos dice Ramaglia, "la *historia de las ideas* contiene una forma de saber de mayor amplitud que incluye a la *historia de la filosofía*, la cual representa un modo de practicar esta última, que resulta legítimo en tanto que el estudio de las ideas filosóficas debe atender a las circunstancias en que se presentan". Donde es posible ya advertir una relativa originalidad en la filosofía *de* América Latina. Pues la "realidad histórica es quien confiere caracteres determinados al filosofar" (Dussel 2009, 380). Eh aquí por tanto la realización, en cuanto a su *contenido*, de una "filosofía eminentemente práctica en desmedro de las preocupaciones metafísicas o abstractas", que "había privilegiado los problemas sociopolíticos asociados con la formación de nacionalidades" y cuya *forma* de "expresión [estuvo] ligada al ensayo, al artículo periodístico, al discurso más cercano al literario antes que a lo filosófico de carácter más sistemático". Empero, se trataba, propiamente, de una *práctica filosófica* opuesta política y existencialmente a la otra práctica filosófica apresada en sus universales abstractos. Porque el "pensamiento –dice José Gaos- no tiene por fondo los objetos sistemáticos y trascendentes de la filosofía, sino objetos inmanentes, humanos, que por la propia naturaleza de las cosas, históricas éstas, no se presentan como los eternos temas posibles de un sistema [del que diríamos que el filósofo se somete cada vez en pensar también del mismo modo], sino como problemas de circunstancias, es decir, de las de lugar y tiempo más inmediatas, y, por lo mismo, como problemas de resolución urgente" (Gaos 1980, 380). Ambos ejercicios del filosofar, por tanto, son encarnaciones históricas de una cierta idea de lo que la filosofía puede ser, heredada más o menos con cierta sustantividad por los decursos del pensamiento universal, descubiertos a su vez por una razón vital del que ha de ejercer la filosofía a su modo. En un caso para cultivar en tierras americanas la práctica de la verdad del Viejo Continente,[7]

[7] En el caso de la filosofía latinoamericana hay muchos personajes de su historia que reivindican una perspectiva doctrinaria frente a la tradición filosófica europea, con respecto a la que se conciben a sí mismos como herederos y *continuadores*. Tal es la posición del filósofo peruano Alberto Wagner de Reyna y su idea del "linaje occidental" o de la cultura iberoamericana *como occidental* según "especie" y "forma" (lo que por otra parte servía en esos momentos para defender el derecho y la existencia de una filosofía latinoamericana a la par de otras en Europa y de igual nivel de creatividad): "La filosofía –dice De Reyna-

mientras que en el otro caso existe la exigencia de un pensar creativo y comprometido ante una circunstancia histórica propia (la latinoamericana).

La diversidad filosófica, lejos de tener que propiciar el desencanto o el desconcierto en los noveles filósofos, tiene que poderse asumir como la ocasión de la *elección* responsable de un modo de ejercer y practicar el concepto de filosofía, que bien puede venir del pasado o bien puede ser el resultado novedoso del pensador o pensadores, asumiendo plenamente con ello las consecuencias para la vida personal, colectiva y cultural del que pretende formar parte o fundar una tradición determinada. De este modo es posible y necesario el debate entre tradiciones, corrientes, sistemas y, desde luego, entre filósofos, toda vez que lo que se discuta primordialmente no sean tanto los contenidos específicos de cada corriente, sino lo que dichos contenidos refieren a la vida espiritual del mundo común y complejo en el que vivimos los seres humanos. De ahí la exigencia normativa al filosofar, esto es, al filósofo en cuanto a la responsabilidad por su momento histórico.

Todo lo cual, por tanto, indica que cuando nos planteamos la pregunta sobre la filosofía tengamos que tomar conciencia del marco referencial en el que dicha pregunta cobra un sentido específico. ¿Quién se hace hoy en día, desde qué lugar, tradición, lenguaje, colectividad, horizonte simbólico, situación vital y subjetividad la pregunta por la filosofía? ¿Qué es lo que da qué pensar para el filósofo contemporáneo?

b) Sobre las "filosofías de los pueblos originarios"

Pregunto: ¿cómo hablar de lo que nos trasciende? ¿Cómo hablar del Otro allende a mi mundo? ¿Cómo nombramos lo que no está dado por entero? De nueva cuenta es necesario delimitar nuestras interrogantes. Porque debemos establecer lo que entendemos por "filosofías de los pueblos originarios". En el anterior apartado discurrimos sobre lo que podríamos llamar la Historia del concepto de "filosofía". Lo que implica un ejercicio peculiar, histórico, contextual, vital de lectura. Con lo cual quisimos dar a entender que la "filosofía" es el nombre que escuelas de pensamiento y pensadores imprimieron a lo que hacían en relación con un acercamiento analógico, siempre distante, de lo que alguna vez apareció en la historia de una comunidad humana con la palabra "philosophía". La plasticidad, para usar un término de otro ámbito, de aquello que en un principio fue una actitud, un modo de ser y de vivir, como "amor a la sabiduría" o incluso "sabiduría del amor" (pues los filólogos

---

pertenece a aquellas altas regiones de la cultura en que las diferencias materiales (propias de los diversos pueblos) no tiene mayor importancia y actúan generalmente como predisposiciones naturales –en ningún modo insuperables- en las personas que meditan. Por ello es posible que tengamos una filosofía occidental, varía según los tiempos y lugares, pero esencialmente *la misma* en sus diversas ramas (a su vez entrelazadas entre sí)". Reyna, W. de, 1949, *La filosofía en Iberoamérica*, tomado de: Bondy, A. S., 1968, *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, Sigo XXI Editores, México, p. 65.

nos advierten de esta posibilidad) nos permite entender que en mayor o menor grado esta palabra nos habla no sólo de un ejemplo que es menester cultivar, sino, sobre todo, de una dimensión radicalmente humana. Y es que preservamos la figura de aquel Pitágoras de Samos (que pertenecía a Jonia, colonia griega), de quien se cuenta (y nos enteramos por la combinación tremenda de casualidad y astucia) fue interrogado un día sobre su sabiduría (su calidad de *sophós*) por un tirano admirado de las grandes virtudes intelectuales del jonio. A lo que éste respondería: "No soy maestro en arte alguna [...] tampoco soy un sabio, más bien soy un filósofo". Un amigo de la sabiduría. El que desde las gradas contempla el desenvolvimiento de la realidad, asombrado de su movimiento. De ahí el mito de *eros* en el *Simposio* de Platón como aquella lectura que comienza a completar una Historia de lo que ese concepto entrañaba (adviértase: en una trama simbólica, abierta). Surgía con el concepto una determinada manera de practicarlo, porque la actividad impuso al nombre. Mas esa actividad ha quedado misteriosa en su realización plena para nosotros, los que ya tenemos noticia suya desde un mundo y lenguajes distintos (donde esa "misma" palabra trae a cuestas toda clase de fantasmas; algunos le llaman "destino"). Es interesante para este inicial planteamiento leer en una reconocida Historia de la filosofía occidental, escrita por el español Julián Marías (alumno de Xavier Zubiri, filosofo éste que a su vez lo fuera de Heidegger), lo siguiente: "los primeros barruntos de la filosofía griega se pueden considerar como verdadera filosofía porque después de ellos ha habido una filosofía plena e indudable. A la luz de la filosofía ya madura –desde Sócrates en adelante-, resultan filosóficos los primeros ensayos helénicos, no todos los cuales merecerían ese nombre si no fuesen comienzo y promesa de algo ulterior. Por ser pre-socráticos, por anunciar y preparar una madurez filosófica, son ya filósofos los primeros pensadores de Jonia y de la Magna Grecia" (p. 11). El concepto de "filosofía" iniciaba así un recorrido espiritual para quienes, por sus circunstancias, representó algo digno de ser apresado lo dicho por los anteriores pensadores. Este camino existe. Del mismo modo se expresan (a pesar de lo que se pudiera creer), aunque sutilmente, Gilles Deleuze y Felix Guattari, quienes en su famosa obra *¿Qué es la filosofía?*, se permiten decir: "¿Cabe hablar de una filosofía china, hindú, judía, islámica? Sí, en la medida que pensar se hace sobre un plano de inmanencia en el que pueden morar tanto figuras como conceptos. Este plano de inmanencia, sin embargo, no es exactamente filosófico, sino pre-filosófico. Es tributario de lo que mora en él, y que actúa sobre él, de tal modo que *sólo se vuelve filosófico bajo el efecto del concepto.*" En cambio, las "figuras",[8] nos dicen, tienen el destino del desarrollo de religiones y sabidurías. Aún con la sutil inteligencia de estos pensadores, su obrar en este tema sigue siendo trágico; los otros pueblos han sido condenados *desde afuera* una vez más.

Pero de nueva cuenta, la exigencia de una filosofía crítica, diríamos liberadora, implica relativizar este "camino". No por su origen, sino por su desarrollo histórico. En el cual, por

[8] "Resulta que las figuras –dicen Deleuze y Guattari- son proyecciones sobre el plano, que implican algo vertical o trascendente; los conceptos por el contrario sólo implican vecindades y conexiones sobre el horizonte". 1993, Anagrama, p. 93.

cierto, entra la ocasión del poder y de la necesidad de constituirse una identidad cultural a partir de lo que se ha *querido* se "heredero". Por tal razón, a la Historia de la filosofía (que aparenta ser la historia única de la filosofía) escrita por Marías, y por intelectuales como él, encubre otras historias, es decir, las otras reivindicaciones del concepto. Gracias a lo que la palabra invitaba a manifestar o transformar en otros horizontes ¿Cuántos nombres (y más que meros nombres) de pensadores y pensadoras nos han sido arrancados de las páginas de la historia más amplia por la imposición de la Historia occidental de la filosofía en los términos escuchados? Sin duda que puede perfilarse una primera indicación de lo que otras filosofías implican respecto del modelo hegemónico de hacer filosofía, de leer filosofía. Desmaterializando con otros ejercicios filosóficos la pretensión exclusivista de un cierto método filosófico (puesto como universal y superior a cualquier otro), es que recién podemos estar en posición de abrirnos a las otras expresiones filosóficas. Sobre todo entiendo lo que ellas pueden aportarnos en la dilucidación de lo que tenemos ante nuestros ojos.

Ahora bien: ¿Quién está en posibilidad de hacer filosofía hoy en día? Si entendemos por filosofía aquello que se hace en los centros académicos que llevan ese título, estaríamos a la mitad de responder la pregunta. Porque en todo lo aquí dicho no se ha sostenido en ninguna forma que una escuela filosófica pueda considerarse en los términos en que ahora se presenta. La escuela es el tiempo del pensar en comunión con otros respecto de aquello que da qué pensar y con base en los recursos disponibles para cumplir esta comprensión. Si esto es así, fuera de los muros de las academias filosóficas también y en grado superior se está en posibilidad de gestar y cultivar una filosofía vigorosa (y de hecho ha sido así). La pregunta planteada pretende indicar que si hay filosofías de los pueblos originarios ello será posible (en el sentido de su patencia, de su verbalización) si y sólo si en la medida en que existan pensadores comprometidos con su estudio y desarrollo. En la tarea inaugural de concentrar la biografía que nos da vida y la realidad de conceptos, ideas y símbolos que provienen de otros *locus*.

Ahora bien, en la Historia de Marías se cumple la forzosa necesidad de no darle cabida a otras filosofías. Dice Marías: "Las afirmaciones concretas de los más viejos pensadores indios o chinos se aproximan con frecuencia a algunos de los griegos; pero la diferencia capital está en que después de los presocráticos ha venido Sócrates, mientras que la balbuciente especulación oriental no siguió una plenitud filosófica en el sentido que esta palabra tomó en Occidente. Esta es la razón de la radical diferencia con que se nos presenta el pensamiento inicial de los helenos y el de los orientales" (p. 11). Declaración que sólo demuestra la supina ignorancia del autor en relación a las otras historias del pensamiento filosófico. Puesto que la filosofía china, indica Dussel, "atravesará 2 500 años, con clásicos en cada siglo, y aun en la modernidad europea, tales como Wang Yangming (1472-1529) (que desarrolla la tradición neoconfuciana que se prolonga a nuestros días, no sólo influyó a Mao Tse-Tung, sino que cumple la función que el calvinismo tuvo en el origen del capitalismo actual en China, Singapur, etc.)" (Dussel 2009, 18) Ignora Marías, obviamente, la existencia los *tlamatinime* del mundo náhuatl y los *amautas* del mundo inca; es decir, tradiciones del

pensamiento filosófico propiamente dicho. Del mismo modo, Hegel también mostró *su* oscurantismo respecto de la China y de la India. No obstante estas culturas y sus filosofías han sido sometidas a vivir en cautiverio por la defensa a ultranza de los intereses cristalizados de los europeos. Un paso esencial en la elaboración de una filosofía de los pueblos originarios está necesariamente vinculado a la apertura seria y rigurosa de los estudios de las grandes tradiciones de la humanidad. La afirmación de una Historia de la filosofía, más allá del imperialismo europeo, se puede dar, según Gaos, en "una más justa integración, con las partes de la historia, del todo de ésta, mediante las categorías autóctonas de cada parte y categorías conectivas de éstas" (Gaos 1980, 34). En la medida en que los filósofos contemporáneos se hagan vitalmente de estas categorías, las ideas de estos mundos podrán vivir nuevamente, en el tiempo y la circunstancia propios del pensador que las recibe para ampliar nuevamente el ejercicio del filosofar y del pensar ante todo. De lo que se trata, pues, es de aceptar plenamente que no hay objeción real para no pertenecer al concierto polifónico de la sabiduría de todos los pueblos en un sentido mundial e intercultural. Siendo beneficiados con su alteridad en relación a los problemas que ahora nos afectan a todos. Tal es la posición de Dussel con su concepto de "transmodernidad", que además agrega un espíritu crítico esencial. Dice Dussel:

> […] el concepto estricto de "*trans*-modernidad" quiere indicar esa radical novedad que significa la irrupción, como desde la Nada, desde la Exterioridad alterativa de los siempre Distinto, de las culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la Modernidad, y aun de la post-modernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde *otro lugar* (*other location*). Desde el lugar de sus propias experiencias culturales […] y por ello con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles para la cultura moderna. (Fornet-Betancourt 2004, 146)

Ahora bien, muchos autores, incluido por supuesto Marías, dejan a un lado el "oscuro problema" de las "formas enigmáticas" del "conocimiento profundo" de otras culturas, porque para ellos es de lo más problemático el sentido de la palabra filosofía. Siendo ésta una preocupación legítima, no obstante insisten en convencer por todos los medios de que la suya es la filosofía en cuanto que tal. En Nuestra América, ha sido quizás el filósofo peruano David Sobrevilla (uno de los más importantes exponentes de la filosofía analítica de la región) aquel que se ha propuesto demostrar contundentemente que las obras tanto del filósofo de origen suizo radicado en Bolivia, Josef Estermann (*Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*), como del mexicano Miguel León-Portilla (*La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes* de 1956), en su esfuerzo intelectual por reconocer las "filosofías" de los pueblos originarios, son obras *fallidas*.[9] Porque la filosofía en "sentido

---

[9] El artículo "¿Pensamiento filosófico o pensamiento mítico precolombino?" fue publicado por primera vez en: A. T. Martínez (coordinadora editorial), *Búsquedas de la filosofía en el Perú de hoy. Racionalidad, historia convivencia social.* Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", 1992: 161-208.

estricto",[10] para Sobrevilla, es aquella que cumple con el "sentido histórico" del concepto. Y esta genealogía es para él eminentemente occidental. La "filosofía en sentido amplio" sería posible, ahí sí, a las demás tradiciones de pensamiento del mundo. Esta postura la desarrolla Sobrevilla bajo la distinción que ha establecido el filósofo español Jesús Mosterín entre "pensamiento arcaico" y "pensamiento filosófico", donde comprende al primero como un modo de ir "directamente" al objeto sin considerar las condiciones subjetivas o lingüísticas; que personifica emocionalmente la realidad (las cosas y los entes tienen "corazón", *'altzil*, dicen los tojolabales) y no los coloca, en definitiva, bajo el esquema "sujeto-objeto"; no analiza conceptualmente lo real; se elaboran mitos para explicar el mundo en lugar de la construcción racional de teorías. Explicación que supone la dicotomía fundamental "*mýthos / lógos*" y considera un "hecho" la "superación" del *mýthos* (que sería lo "arcaico")[11] por el *lógos* [12]generando así una cierta idea que ve en ello el "progreso" en filosofía[13] (y en general de una cierta civilización) por la que éste logra "conocer" (y no meramente "comprender", según Dilthey) lo que *es* el mundo "en sí y por sí". Estas delimitaciones de lo "arcaico" implican que los saberes y producciones míticas convierten a quienes las expresan y las viven en pueblos "primitivos" y pueblos "no-racionales",[14]

Una versión aumentada y definitiva aparece en: David Sobrevilla, 1999, *Repensando la tradición de Nuestra América. Estudios sobre la filosofía en América Latina. Estudios sobre la filosofía en América Latina,* BCR, Lima, pp. 19-71.

[10] Distinción que ha propuesto el filósofo peruano David Sobrevilla a apropósito de la que otrora ofreciera Immanuel Kant.

[11] Que puede significar vetusto (y ello supone lo "desgastado"), viejo o primitivo (que sería "primero", pero más aún: "atrasado", "anticuado", "poco evolucionado" o "poco civilizado"). Estas significaciones ratifican una idea de "superioridad" al suponer con ello, como indica Estermann, las características de lo "verdadero", lo "auténtico" o lo "puro". Este modelo clasificatorio opera ahora como una nueva forma de referirse a las diferencias culturales y donde bien pueden colarse también "matices racistas implícitos". Incluso recordemos que para Lévi-Strauss, para quien es imperativo "poner al hombre entero en cuestión, en cada uno de sus ejemplos particulares" más allá de los ideales de la civilización industrial, "Un peuple primitif n'est pas un peuple arriéré ou attardé; il peut, dans tel ou tel domaine, témoigner d'un esprit d'invention et de réalisation qui laisse loin derrière lui les réussites des civilisés. […] *Un peuple primitif n'est pas davantage un peuple sans histoire*". Lévi-Strauss, C., 1958, *Anthropologie structurale*, Plon, París, p. 114. Subrayado mío.

[12] Asimismo, nos dice E. Dussel, puede sostenerse con contundencia que la humanidad al exponer lingüísticamente las respuestas y planteamientos a los "núcleos problemáticos" por medio de un proceso de "producción de mitos" (*mitopoiésis*) elabora un tipo *racional* de explicación e interpretación del entorno real. O dicho con mayor claridad: "Se nos tiene acostumbrados –dice Dussel–, en referencia al pasaje del *mythos* al *logos* (dando en este ejemplo a la lengua [y a la cultura] griega una primacía que pondremos enseguida en cuestión), de ser un salto que parte de lo irracional y alcanza lo racional; de lo empírico concreto a lo universal; de lo sensible a lo conceptual. Esto es falso. Dicho pasaje se cumple desde una narrativa con *cierto grado de racionalidad* a otro discurso con un *grado diverso de racionalidad*. Es un *progreso* en la precisión unívoca, en la claridad semántica, en la fuerza conclusiva de la fundamentación, pero es una *pérdida* de los muchos sentidos del símbolo que pueden ser hermenéuticamente redescubiertos en momentos y lugares diversos […]".Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. (Edits), 2009, *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y "Latino" (1300-2000)*, Siglo XXI Editores, México, p. 15-16.

[13] Tal era el lema del movimiento positivista: "puede haber progreso en la filosofía".

[14] Esta estrategia refleja para Estermann la racionalidad exclusivista de Occidente: "lo 'otro' –nos dice– o bien sufre la absorción total (negación canibalística) en su posible incorporación al modelo dominante

"donde [por ende] –nos explica Sobrevilla–, no primaba el interés por la verdad".[15] Al tiempo en que de manera *vertical* asume que dichos saberes no contribuyen en nada al avance universal de conocimiento humano "objetivo" sobre el mundo. El estatuto de lo racional, de igual manera, queda reducido a un cierto análisis lógico-conceptual del mundo bajo la distinción sujeto-objeto (en la expresión de Max Horkheimer: "independización del sujeto y su distanciamiento del mundo como mero material"). Por ende, bajo este punto de vista, no es posible sostener la no-racionalidad sin la consideración analítica a "comunidades *primitivas*" (de ahí lo "arcaico"). La definición dada por Sobrevilla del "pensamiento filosófico" supone problemas insalvables (como la irracionalidad de los pueblos llamados arcaicos o primitivos y su posición de desventaja), pero que inicialmente muestra una manera, un camino (*méthodos*) que cierta cultura (como la griega), en *una* de sus tradiciones, ha generado.[16] La falacia consiste en que un modo concreto de razonar y de pensar (como el que propone Sobrevilla) se establezcan como el "criterio universal" para delimitar y clasificar no sólo el sentido sino el valor y el alcance de otros discursos y pensamientos. Estermann explica como sigue este proceso de falacia:[17]

> Se trata en el fondo de un tipo muy sutil de *petitio principii:* Lo que se quiere definir como "filosofía", se presupone como *terminus a quo* de la distinción con respecto a otros tipos de "pensamiento". Algo es "filosofía" en la medida en que corresponda al paradigma de "filosofía" (occidental). Cada intento de definir la "filosofía" monoculturalmente (desde una determinada cultura) es una definición particular, y por tanto culturalmente relativa. Algo parecido ocurre cuando una religión o confesión pretende definirse al calificar al otro como "secta".[18]

La tesis relativista sostenida por Sobrevilla, que no le permite a fin de cuentas otorgarle el carácter de filosófico "sin más" a otras tradiciones del pensar que no cumplan con su definición de "filosofía en sentido estricto", es enunciada como: "[el] problema de difícil solución es el de la inconmensurabilidad de conceptos en las diversas culturas". Se puede sostener que las culturas viven en mundo distintos, desde los cuales resulta realmente difícil

---

('aculturación', 'imitación'), o bien la exclusión total (negación fóbica). La alteridad es enemigo o parte de uno mismo, pero no interlocutor autónomo. [...] No sólo las grandes tradiciones orientales, pero también muchas formas 'heterodoxas' y 'heréticas' en el mismo seno de la tradición occidental, son depuradas por el purismo de la 'filosofía estricta' y pasan a ser [rebajadas como] 'cosmovisión', pensamiento' y 'religión'. La tradición occidental se auto-declara 'la única filosofía' en sentido estricto, y todo el resto o bien es *aufgehoben* (conservado, negado y elevado) implícitamente en esta tradición, o bien es excluido definitivamente de la misma". Etermann, J., 1998, *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina,* Abya-Yala, Quito, pp. 20-21.

[15] Sobrevilla, D., 2008, "La filosofía andina del P. Josef Estermann" en *Solar*, No. 4, año 4, Lima, pp. 244.

[16] El "sentido estricto" de la filosofía como "sentido histórico", pero parcialmente (no todo la filosofía griega y occidental corresponde a los parámetros y medidas dadas por Sobrevilla).

[17] Este proceso ya lo hemos expuesto previamente en el apartado sobre el contexto.

[18] Estermann, J., 1998, *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina,* Abya-Yala, Quito, p. 19.

toda tarea comparativa entre sus tradiciones. Detrás de cada lengua y acción se encontraría una visión distinta del mundo, irreductibles entre sí. Sin embargo, como bien lo ha señalado León Olivé tal realidad no supone la incomunicación y la incomprensión entre los seres humanos como un resultado necesario: "del reconocimiento de que los hechos del mundo son diferentes según los recursos conceptuales y culturales de que se dispone, no se sigue la imposibilidad de interpretar a los otros y de llegar acuerdos sobre cuestiones de interés común". La tesis de la heterogeneidad absoluta es insostenible. Los regímenes de frase y los géneros del discurso no son radicalmente intraducibles o inconmensurables puesto que de ser así no podríamos descubrir ningún "sentido" en las experiencias de otros; no habría comunicación posible. Empero, la historia de la humanidad ha dado múltiples lugares y momentos de comprensión entre pueblos y tradiciones distintas. En una revisión de los principios del relativismo cultural, Richard Bernstein explica y nos agrega: "Reconocer la alteridad radical de 'el otro' no significa que no exista forma alguna de comprenderle, o de compararle con el yo. De forma alternativa, […] pensar en 'el otro' como un 'otro absoluto' […] resulta ininteligible e incoherente. […] existe una reciprocidad entre el yo y 'el otro'". Se entiende así que la posición relativista asume la "inconmensurabilidad" concibiendo a las culturas como monolíticas y substanciales. Lo que, por otra parte, es también inexacto. Las culturas se rehacen continuamente a partir de la estructura mudable y siempre creativa de sus miembros, al ser todos ellos generadores de sus culturas. Emerich Coreth lo expresa así: "A pesar [de la negación obstinada por parte de unos a entender al otro, y de esta manera romper y abrir su mundo] vale lo que es cierto que cada uno vive en su mundo concreto de comprensión, pero que este mundo es fundamentalmente abierto y no está jamás definitivamente fijado y encerrado en sí mismo. El horizonte de intelección está esencialmente dispuesto a ser ampliado y enriquecido por concepciones y experiencias ulteriores, a ser permanentemente formado por nuevas maneras de ver nuevos contenidos".[19]

Si el Otro tiene su propio mundo no hay nada que impida el esfuerzo hermenéutico de la traducción, propiamente analógica, es decir, por semejanza, de lo que hay en su mundo al mío. Mas la principal herramienta para ello es el *diálogo* mismo. Dialogar, hay que decirlo, nunca es apropiarse del sentido último o de la experiencia vital del otro, sino de madurar en el encuentro contrastante por el que se nos revela una cierta verdad, la verdad comunicada en la palabra compartida con el Otro.

La "filosofía", se ha dicho, es una palabra de origen griego. Pero, justamente, lo que ella refiere no es algo específicamente griego, sólo. Sino que nos empuja a concebir que hacerse cargo del propio tiempo y de dar sentido a la vida así como la consideración sobre el conocimiento en general es un esfuerzo universal (analógico) y pertenece como de suyo al ser humano en todo momento histórico y en cada pueblo de la Tierra. Hay palabras que por cuyo recubrimiento histórico parecieran incitarnos precisamente a no quedarnos en su provinciana formulación, sino a tomar conciencia de las potencialidades humanas. Me

---

[19] Coreth, E., 1971, *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*, Herder, Barcelona, pp. 145-146.

parece oportuno recordar y enfatizar la declaración de Leopoldo Zea sobre el *lógos*, que más allá de su acepción de "razón" o "razón totalizadora", y se puede considerar como "palabra que comprende". El *lógos*, para Zea, puede entenderse por lo menos de dos formas: a) como la capacidad humana de razón y entendimiento y b) como la capacidad de usar las palabras del lenguaje para lograr comunicarse con los otros. En ello, la palabra "lógos" puede ser de origen griego, pero no sería cierto decir que la *idea* de "lógos" (como expresión comunicativa del hombre) es exclusiva de los griegos o los europeos (del llamado "milagro griego"). "La razón –dice Zea-, el *lógos*, no es lo unívoco, sino la razón a través de la cual pueden comprender [razón que comprende] y hacerse comprender [por la *palabra*] los hombres sin renunciar a sus peculiaridades".[20] Porque la necesidad de nombrar el mundo no cesa. Las palabras que usamos son en todo y por todo siempre posibles de ser ampliadas y subvertidas, por su naturaleza metafórica, por su inherente ambigüedad. Desde cualquier *locus* cultural y en cualquier momento del desarrollo humano, se accede de manera *phronética* a lo real por medio de semejanzas, metáforas, metonimias, etc.; esto es: de un constante no poder decir del todo, ni de una vez por todas, lo que hay que decir. Nuestro lenguaje es de suyo impreciso, limitado, y su fluir es constante. Pues intentamos siempre, nos dice Gambra en referencia a Aristóteles, representar una multiplicidad infinita de cosas con un número limitado de palabras.[21] Con lo cual se indica una pretensión, no todas veces sutil, de hacer "uno de muchos", *crear unidad* en la multiplicidad. No obstante, esta es la tensión que hace posible el "sentido", porque *lo* que hay que nombrar se rehúsa a ser apresado, pero, más aún, el término usado en el nombrar y designar es ya de suyo maleable, ambiguo (se puede decir siempre *más* todavía). Así lo ha indicado en su gran obra, *Metafísica de la expresión*, Eduardo Nicol:

> Tomando en cuenta el carácter de *relación* que presenta siempre el fenómeno del sentido […] debe proponerse ahora el *principio de ambigüedad*, que rige en la esfera del ser de la expresión. […] sin esta ambigüedad no habría sentido, porque una relación cualificable unívocamente de manera absoluta no es, en verdad, cualificable: es indiferente y carece de sentido. El sentido se ofrece sólo cuando es posible cualificar la relación de *múltiples* maneras, cada una de las cuales tiene sentido precisamente porque no es la única. El sentido es consentido: es común, pero *no es unívoco*.

Este es el poder y a la vez el destino del modo en que el ser humano se da un mundo, del lenguaje en el que habita. La expresión humana es riquísima y ahí donde se encuentren sus manifestaciones es menester entrar en contacto con el cuerpo entero. De otra manera: "*Las cosas* –dice Juan David García Bacca-, *por muy determinadas que estén en cuanto*

[20] Zea, L., "La filosofía como instrumento de comprensión interamericana", en *Filosofar a la altura del hombre,* UNAM, Cuadernos de cuadernos, México, 1993, pp. 155-156

[21] Aristóteles, *Ref. Sof.* 1,164b10. Gambra, J.M., "La metáfora en Aristóteles", Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, p. 51.

esencia, admiten todavía una interpretación humana, son capaces de sentido humano, son capaces de sentido humano. De estos sentidos o interpretaciones de lo real […] se compone la filosofía. Por esto cada pueblo con personalidad puede poner en música especial, dar un peculiar sentido a todas las verdades o significaciones" (García Bacca, 1945, *Filosofía en metáforas y parábolas*, p. 28).

La obra pionera de Miguel, *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes* (1956), afronta con poderosa actitud el escepticismo respecto de estirar demasiado el concepto de "filosofía". Quizás ahora podamos valorar que aquella tarea que se propuso León-Portilla fue eminentemente política en cuanto a su modo de hacer la Historia de México a la manera de un Fray Bernardino de Sahagún (del que se dice puso al margen de donde escribió sobre los *tlamatinime* en su *Historia general*, la palabra "filósofos"). León-Portilla, informado y estudioso de la cultura náhuatl, pudo ver en el desarrollo de esta civilización el lugar propicio no sólo para el pensamiento en general, sino para aquella actividad universal, total, que interroga acerca de la divinidad, el origen del universo, el destino del ser humano, el sentido de la vida, con base en elaborados conceptos, esto es, *la filosofía*. Las escuelas de pensamiento (de las que Nezahualcóyotl[22] y Tlacaelel son unos de sus más grandes exponentes) y son las que han de ser objeto de investigación seria y comprometida, accediendo para ello a los "documentos" disponibles, tales como inscripciones, representaciones iconográficas, códices, testimonios y otros manuscritos[23] que heredamos de estas culturas originarias anteriores a la conquista. Lo que ha supuesto, lógicamente, el gran esfuerzo de traducción por la que el castellano es afectado por toda una serie de conceptos y símbolos del náhuatl. Escribe León-Portilla: "El acercamiento a este rica mina de documentación [náhuatl], toda ella de origen prehispánico […] nos ha llevado a afirmar […] la existencia no ya sólo de una antigua visión náhuatl del mundo y de elaboradas doctrinas religiosas, sino también de una forma peculiar de filosofía prehispánica". En el caso del mundo antiguo náhuatl es posible realizar una hermenéutica por la cual los principios filosóficos puedan sernos comunicados gracias al acercamiento cuidadoso a los textos existentes, a las impresiones de las ideas en esos textos. Los antiguos nahuas viven en sus productos culturales, todos los cuales nos pueden dar el sentido de su mundo, pero también los complejos ritmos dialógicos internos que les hacían desarrollar, afinar, corregir o crear sus preceptos. Mas también viven en los distintas variantes del náhuatl de nuestros días. León-Portilla tuvo que realizar, por ende, una comprensión del pensamiento náhuatl en términos de semejanza, es decir, por analogía (donde la tensión entre lo propio y lo otro permite el entendimiento). "Tuvo que iniciarse por tanto, en nosotros, el proceso dialéctico

---

[22] Ante esto no olvidemos las palabras del profundo pensar filosófico de Nezahualcóyotl (1402-1472): "¿Acaso de veras se sirve con raíz en la tierra?/ No para siempre en la tierra: / sólo un poco aquí. Aunque sea de jade se quiebra,/ aunque sea de oro se desgasta, / aunque sea plumaje de quetzal se desgarra./ No para siempre en la tierra:/ Sólo un poco aquí." (*Cantares mexicanos)*. León-Portilla, M., 1980, "El pensamiento prehispánico", en *Estudios de la filosofía en México*, UNAM, México, pp. 11-63.

[23] Como el *amoxtli*, textos cuya base material procedía de la tela de la penca de maguey. Véase el trabajo de David Gómez Arredondo.

[pues todo proceso de comprensión de hechos históricos o de una cultura distinta, implica una peculiar forma de dialéctica interna; el observador altera y modifica el hecho histórico con su mundo propio, a tiempo en que pretende acceder a cómo fue en sí lo que se dio en ese hecho histórico]" por en encontrar esas fuentes el testimonio de un proceso y una actitud parecida en cierto grado a la de los filósofos griegos y del mundo occidental, aplicamos a las preocupaciones, dudas y problemas de los *tlamatinime*, el calificativo de filosofía […] por encontrar realidades análogas a aquellas a las que se aplica el concepto de filosofía en el contexto occidental" (p. 17). Lo que de nueva cuenta supone la necesidad de considerar que el acercamiento a una cultura distinta no prescinde nunca de lo que constituye un proceso de lectura, donde la *invención* [24]es un componente esencial de la Historia que tenemos que elaborar para comunicarnos lo que otros dijeron. "Mas, por llevarse a cabo este acercamiento a través de una mentalidad que no puede ser la prehispánica, no pudo ser tampoco descubrimiento de algo incontaminado, ni comprensión absoluta de lo que fue, Es tan sólo un esfuerzo por aproximarse a categorías distintas, para repensarlas y reinventarlas y percibir en función de ellas un contenido comprensible para el hombre actual" (p. 17). La traducción no deja de traicionar los sentidos "propios". Pero de ello no se sigue que no sea posible, al cabo de mucho tiempo de reflexión y estudio (de sumergirse en la realidad de los textos), la consecución de un modo distinto de estar en el mundo y del cual podamos influirnos lo bastante no sólo para aprender sino para madurar humanamente. Esto, al menos, cuando no tenemos directamente a los creadores de los textos que estudiamos.

No obstante, aún con el gran ejemplo de virtuosismo intelectual de León-Portilla, no hemos llegado al fin de lo que supone el reto de "las filosofías de los pueblos originarios". De esta manera se debe decir que ha sido, en las últimas décadas, el lingüista y filósofo Carlos Lenkersdorf quien ha mostrado mejor lo que aquí, de tropiezo en tropiezo, hemos querido decir. Carlos Lenkersdorf que ha elaborado, como resultado de más de veinte años de convivencia en la comunidad de los tojolabales en el suroeste mexicano (en Comitán, Chiapas, desde 1973), su obra "colectiva" *Filosofar en clave tojolabal*. Su punto de partida es la lingüística y no el de una filosofía comparada.[25] Porque ve en la lengua el camino para desentrañar los misterios de la *visión del mundo* (*Weltanschaunng*)[26] de un pueblo, una nación o una cultura. "El tipo de filosofar –dice Lenkersdorf– que se encontrará irá mucho más allá de aquello que se suele llamar filosofía en el contexto occidental. […] Por su lado,

---

[24] Esta posición la recibe León-Portilla de Edmundo O'Gorman, de su obra *La invención de América* (FCE, México).

[25] Como la que puede existir en el caso de la obra de Miguel León-Portilla o, según nos han indicado, el mismo Tempels.

[26] Las *Weltanschaunngen* se van generando y condensando en la necesidad impostergable de poder dar una solución completa al misterio de la vida que se presenta por doquier, a partir de lo que se derivan el sentido y la significación del mundo, de las acciones e instituciones y de su valor. Dilthey, W., 1988, *Teoría de las concepciones del mundo*, Alianza, Madrid, p. 44.

el filosofar diferente cuestiona e interpela el filosofar realmente existente."[27] Para Lenkersdorf la cosmovisión y la "filosofía-vivencial" de los mayas-tojolabales ha mostrado una condición eminentemente *inter-subjetiva*, "que no sólo representa una estructura lingüística sino también una estructura de enfocar y de vivir la realidad". La cultura tojolabal, como muchos de los pueblos originarios del continente americano, puede expresar esta relación "inter-subjetiva" con los otros y con el mundo a partir de una categoría troncal para ellos, el *tik* (el *nosotros*). Esto es evidente en la estructura sintáctica del tojolabal. Aquí Lenkesdorf ha mostrado las diferencias entre las concepciones "vivencial" (el tojolabal no dice "yo caminé", sino: "tuve la *vivencia* de correr, *`ajniyon*) y "agencial" (porque los sujetos son actores y no pasivos).[28] Es así que los tojolabales, en su estructura lingüística, no se dicen frases unidireccionalmente (del sujeto determinante al objeto determinado), sino de manera bidireccional; decimos en español: "yo te dije", pero en tojolabal: "*yo* te dije *tú* escuchaste". La acción comunicativa del sujeto no recae en la plena pasividad del otro, sino que le hace *partícipe* en la "escucha". No hay imposición sino "complementación" en la igualdad (aunque diferenciada en sus funciones) de los interlocutores. De esta manera también se acentúa la responsabilidad de una comunidad por sus miembros; en español decimos: "uno de nosotros cometió un delito", y en tojolabal se expresa aquella acción como: "uno de nosotros cometimos un delito".[29] Se hace evidente la responsabilidad no sólo del sujeto singular que llevó a cabo una acción indebida, sino de la co-responsabilidad de la comunidad en dicha acción. En este segundo caso e componente "nosótrico" sigue presente en la expresión y no rompe el vínculo con el infractor. De la misma manera, la forma en la que ha de "reparar el daño", ha de ser directamente proporcional a esta visión comunitaria: se repara el daño en beneficio de la comunidad, trabajando *por* ella (y no expiando individualmente la culpa en un reclusorio). Si atendemos esta enseñanza, el resultado debería ser el enriquecimiento y ampliación (de corrección) del concepto de justicia que tenemos. Y así con otros conceptos que tenemos por ciertos, pero que en el encuentro con el Otro, se nos muestran necesariamente como potencialmente mejorables, discutibles.

Pero hay que aclarar algo importante: la escritura de Lenkersdorf no hace "filosófico" lo que ocurre en la comunidad tojolabal, sino que, en un modo justo de decirlo, pone en términos asequibles (traduce) para los hablantes del castellano el sustrato esencial filosófico, vivencial, que los tojolabales practican entre sí. Nuestro lenguaje queda, por ello, enriquecido y a la vez fracturado (para usar una expresión gadameriana) por la intrusión de lo distinto. El "nosotros" permite, ahora que la ignorancia que nos ataba antes a la comodidad de lo propio se ha reducido en algo, que descubramos nuevos retos, problemas y alternativas para el pensar nuestra realidad y hacernos cargo responsablemente de ella. La tradición filosófica que posibilitó una práctica *nosótrica* (entendiendo a la "filosofía" no como disciplina universitaria, sino como un modo de vida

[27] Usando la expresión del "socialismo realmente existente".
[28] Lenkersdorf, C., *Filosofar en clave tojolabal*, 2005, Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 105-106.
[29] *Ibid.*, p. 175.

esencialmente comunitario) es la que ahora heredaremos de esta entrañable obra si es que queremos pertenecer a la generación que tenga estas fuentes como su tradición, se atreva a renovarla a la luz del propio tiempo y cuide también del sentido universal que subyace en ese mundo tan complejo.

Así, "las filosofías de los pueblos originarios" serán (y son) realidad ahí donde haya (hay) practicantes y pensadores dispuestos a cultivarlas, a renovarlas. A hacer de ellas su escuela, su tradición o el momento inaugural de su propio camino de pensamiento profundo. La filosofía pertenece a la humanidad en sus múltiples voces. Gracias a esta plenitud de significados y sentidos es posible para el ser humano contemporáneo una libertad nunca antes alcanzada. Las enseñanzas de nuestros antepasados y de los, desde cada comunidad, comparten ahora nuestro tiempo son indiscutiblemente el material con el que podemos mejorar la vida en este planeta, hacerla una vida justa para todos y posible para las generaciones futuras. Por tanto, es este principio vocacional lo que sea el principal argumento para la consideración "filosófica" de las grandes narrativas profundas de los pueblos del globo. Porque, a fuerza de repetir, la filosofía no es una práctica terminada, sino un concepto por cuya amplitud enteramente humana, vocacional, es posible realizarla siempre de nuevo por los seres humanos de todos los lados. Lo que, ciertamente, no puede darse sin el concurso crítico y deconstructivo (de una filosofía liberadora) que es menester realizar, como hemos intentado mostrar, al discurso hegemónico dominante que intenta "raptar" la filosofía para su beneficio narcisista.

Termino este tema con una de las observaciones más notables y contundentes sobre filosofías no-occidentales, formulada de manera memorable por el gran y connotado historiador de la filosofía Frederick Copleston. Lo que nos ayudará a reforzar la disposición y actitud interculturales de respeto, escucha y apertura que promuevan nuevos comportamientos en el propio quehacer filosófico (y que posibiliten por consiguiente su transformación en beneficio de la humanidad).[30] En su sugestiva obra, *Filosofías y culturas*, decía Copleston:

> [En el marco de la confluencia de saberes provenientes de distintos órdenes ya históricos o regionales y de cosmovisión] se plantea la pregunta de si debería o no considerarse que las tradiciones filosóficas antiguas están muertas o son obsoletas, o bien, en caso contrario, qué cambios deberían sufrir si han de sobrevivir. […] ¿Están destinadas las concepciones modernas occidentales de la filosofía a suplantar a todas las demás ideas? O ¿pueden todavía aportar algo a la filosofía en general las tradiciones filosóficas de otras culturas distintas de la nuestra,

[30] Es hora, nos dice S. Radhakrishnan, de abstenerse de "utilizar palabras tales como pagano, *kafir* y *mleccha* y que *dejen de pelear por cosas que no entienden* [y sin embargo insisten en clasificar]. […] El bienestar de la humanidad, una vida más plena para el hombre en la tierra, es un problema más urgente que la difusión de la propia religión o filosofía y la derrota de las demás. [..] Tenemos, efectivamente, viejas rivalidades y conflictos de ideas; pero estas rivalidades y conflictos deben convertirse en etapas de la fuerza progresiva del *éthos* universal [que nos une] en la marcha de la humanidad"

sugiriendo, quizá, problemas o enfoques de los problemas que hemos ignorado o tendido a pasar por alto? Tal vez no estemos en posición de responder a todas estas preguntas. Pero podemos tenerlas en mente cuando hablemos de las filosofías de otras culturas. *No debe* darse simplemente por hecho que las otras culturas no tienen nada que aportar al pensamiento filosófico. Es muy posible que la filosofía occidental haya avanzado en algunos aspectos, en un sentido valorativo de la palabra "avance"; pero también es posible que algunos elementos de valor hayan quedado olvidados y oscuros, y que, de una u otra manera, la reflexión sobre las tradiciones filosófica no occidentales pueda servir para remediar una… miopía prevalente.[31] [32]

[31] Copleston, F., 1984, *Filosofías y culturas*, FCE, México, p. 35.

[32] Tal consideración nos recuerda la regla mínima que propone Franz Martin Wimmer para acceder a un diálogo intercultural de múltiples tradiciones filosóficas. Dice: "Busca siempre en lo posible 'recubrimientos' transculturales de conceptos filosóficos, pues el probable ["posible", decía Copleston] que tesis bien fundamentadas hayan sido desarrolladas en más de una tradición cultural". Wimmer, F.M., 2000, "Tesis, condiciones y tareas de una filosofía orientada interculturalmente", en *Polylog. Foro para la filosofía intercultural*, Online: http://them.polylog.org/1/fwf-es.htm

Referencias

Amín, Samír. 1989. El eurocentrismo. Crítica de una ideología. Ciudad de México: Siglo XXI Editores

Bondy, A. S., 1968, ¿Existe una filosofía de nuestra América?, Sigo XXI Editores, México
Copleston, F., 1984, Filosofías y culturas, FCE, México

Coreth, E., 1971, Cuestiones fundamentales de hermenéutica, Herder, Barcelona

Dilthey, W., 1988, Teoría de las concepciones del mundo, Alianza, Madrid

Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. (Edits), 2009, El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y "Latino" (1300-2000), Siglo XXI Editores, México

Dussel, Enrique, 2005. "Europa, modernidad y eurocentrismo". En La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales; 41-54. Buenos Aires: CLACSO.

Estermann, Josef, 1998, Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina, Abya-Yala, Quito.

Fornet-Betancourt, R., 2004, Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual, Trotta, Madrid

Gaos, José, 1980, En torno a la filosofía mexicana, Alianza Editorial Mexicana, México.

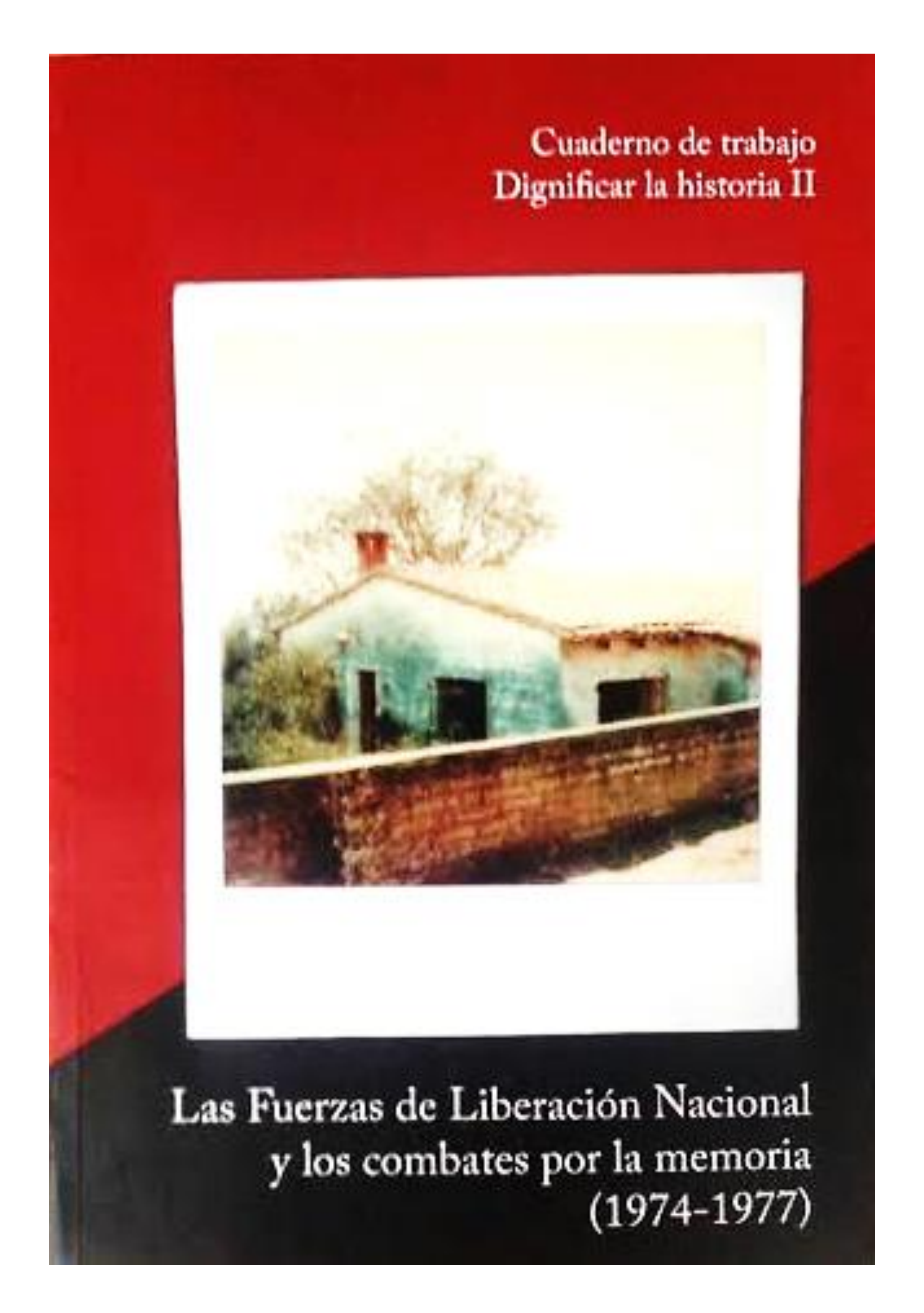
Lenkersdorf, C., Filosofar en clave tojolabal, 2005, Miguel Ángel Porrúa, México

León-Portilla, M., 1980, "El pensamiento prehispánico", en Estudios de la filosofía en México, UNAM, México

Lévi-Strauss, C., 1958, Anthropologie structurale, Plon, París

Wimmer, F.M., 2000, "Tesis, condiciones y tareas de una filosofía orientada interculturalmente", en Polylog. Foro para la filosofía intercultural, Online: http://them.polylog.org/1/fwf-es.htm

Zea, L., "La filosofía como instrumento de comprensión interamericana", en Filosofar a la altura del hombre, UNAM, Cuadernos de cuadernos, México, 1993


Cuaderno de trabajo
Dignificar la historia II
Las Fuerzas de Liberación Nacional
y los combates por la memoria
(1974-1977)

Dignificar la historia, volumen II. Las Fuerzas de Liberación Nacional y los combates por la memoria (1974-1977). 2016. Apodaca, Nuevo León, México: Grupo editorial de La Casa de Todas y Todos. 135 p

Dignify history, volume II. As Forças de Libertação Nacional e os combates de memória (1974-1977). 2016. Apodaca, Nuevo León, México: Grupo Editorial de La Casa de Todas e Todos. 135 p

Dignifying history, volume II. The National Liberation Forces and the combats for memory (1974-1977). 2016. Apodaca, Nuevo León, Mexico: Editorial Group of La Casa de Todas y Todos. 135 p

Luis Rodríguez Castillo
Doctor en Ciencias Sociales
Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur, Universidad Nacional Autónoma de México
San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México
lurodri@unam.mx
http://orcid.org/0000-0002-4887-823X

*Esta es una versión revisada de las reflexiones compartidas en la Presentación del Libro los días viernes 27 de octubre de 2017, Restaurant Belil Sabores de Chiapas; y sábado 28 de octubre de 2017, Centro Vayu Danza Aérea, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Fecha de recepción: 29 de octubre de 2017
Fecha de aceptación: 5 de noviembre de 2017

Citar este texto:

Cita sugerida
Rodríguez Castillo, Luis. 2018. "Dignificar la historia, volumen II. Las Fuerzas de Liberación Nacional y los combates por la memoria (1974-1977). 2016. Apodaca, Nuevo León, México: Grupo editorial de La Casa de Todas y Todos. 135 p". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 265-74.

APA
Rodríguez Castillo, L. (2018). Dignificar la historia, volumen II. Las Fuerzas de Liberación Nacional y los combates por la memoria (1974-1977). 2016. Apodaca, Nuevo León, México: Grupo editorial de La Casa de Todas y Todos. 135 p. *Revista nuestrAmérica*, 6 (11), 265-274.

Chicago
Rodríguez Castillo, Luis. "Dignificar la historia, volumen II. Las Fuerzas de Liberación Nacional y los combates por la memoria (1974-1977). 2016. Apodaca, Nuevo León, México: Grupo editorial de La Casa de Todas y Todos. 135 p". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 265-274.

MLA
Rodríguez Castillo, Luis. "Dignificar la historia, volumen II. Las Fuerzas de Liberación Nacional y los combates por la memoria (1974-1977). 2016. Apodaca, Nuevo León, México: Grupo editorial de La Casa de Todas y Todos. 135 p". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 265-274.

Harvard
Rodríguez Castillo, L. (2018) "Dignificar la historia, volumen II. Las Fuerzas de Liberación Nacional y los combates por la memoria (1974-1977). 2016. Apodaca, Nuevo León, México: Grupo editorial de La Casa de Todas y Todos. 135 p", *Revista nuestrAmérica*, 6 (11), pp. 265-74.

Introducción

Iniciaré parafraseando una sentencia hecha por el historiador marxista Edward Hallett Carr: cuanto más antropológica [sociológica, reza la frase original] se haga la historia y más histórica la antropología, mejor para las dos. Esto con la finalidad de aplaudir dos aspectos que encuentro como centrales en la publicación de estos materiales.

I. Que sin dejar de ser documentos históricos, éstos nos muestran las muchas aristas antropológicas de los protagonistas de una historia poco conocida que ahora -gracias a la documentación presentada- podemos retomar para futuras interpretaciones de los importantes hechos narrados y;
II. Que no porque retomemos la condición cultural y humana y los ensayistas hagan explícito que comparten una visión ideológico-utópica con los protagonistas de la historia contada, se resta importancia social, política y cultural a los materiales recopilados.

En ese sentido, la serie «Cuadernos de Trabajo, Dignificar la Historia», nos da una útil lección sobre lo que no hacemos en las ciencias históricas y antropológicas (claro me implico e incluyo, porque me interpela), como parte de ese mundo socio-cultural que dice producir ciencia: mostrar cuáles son nuestras fuentes y aclarar cuáles son nuestros horizontes de interpretación al «leer» los documentos.

En efecto, tal como ya lo afirmaba Carr en el siglo pasado y en el presente la corriente conocida como «historia a contrapelo» que han hecho popular intelectuales como Andrés Aubry, Carlos Aguirre Rojas, Adolfo Gilly, entre otros; debemos dejar de centrar nuestra atención en las grandes figuras y héroes de la historia, esa historia que el profesor Luis González y González llamaba la «Historia de Bronce»; y nuestras fuentes deben proceder de otras partes que no sea la información «oficial» del Estado, pues, como bien señalan los miembros del «grupo editorial» sus documentos se encuentran «viciados de origen por el gobierno mexicano, el cual acomodó a su conveniencia los acontecimientos históricos y ocultó muchos otros» (pp. 8).

Antes de entrar de lleno a comentar el contenido del libro, retomo que este texto me «interpela» porque al leer la referencia a la decimoquinta fotografía incluida en la última sección, se anota la referencia al «grupo subversivo "Patria, Honor y Fuerza"»; consigna de una organización a la que pertenecí en mi niñez (entre los 10 y 12 años). En la posterior reflexión personal, concluía que se trataba de la ultra-derecha tapatía; pero, estos documentos y fotografías publicadas, hoy día, me hacen entrar en una nueva reflexión y me dicen que mi lectura anterior podría estar errada. Quizás no era la ultra-derecha conservadora. O, bien, una buena hipótesis a seguir por los futuros estudiosos de estos materiales es si acaso ambas fuerzas políticas (revolucionarias y conservadoras) seguían otra guerra; ésta en el ámbito ideológico a nivel micro social que hacía las veces de espejo invocando los mismos valores.

También me interpela porque me formé expectativas desde la lectura de la parte del título que contundentemente afirma: «los combates por la memoria». Así, que me esperaba encontrar las interpretaciones contemporáneas que hacen los sujetos sociales y sus allegados, que participaron en un proceso social -la conformación de las Fuerzas de Liberación Nacional (FLN)- a la luz de la coyuntura actual, sobre cuáles fueron sus impactos para transformar la situación actual y/o cómo interpretan la importancia de su movimiento para explicarnos la situación real en la que hoy día nos encontramos.

Contenido del libro y comentarios críticos

Siguiendo los formatos establecidos en la hegemonía académica, debo aclarar que el libro pertenece a la serie «Cuadernos de Trabajo. Dignificar la Historia». Son tres volúmenes que reúnen los documentos de sendos períodos históricos en los que dividen su proceso. En los agradecimientos del primer volumen vemos que se corresponden a «Primera etapa histórica: De 1969 a 1974 […documentos que] explicaban los motivos políticos y el tipo de organización que se estaba formando […] Segunda Etapa histórica: Fueron escritos entre los años 1975 y 1977 […] Tercera etapa histórica: Cubre los años de 1979 hasta el 17 de noviembre de 1983, Son escritos que explicaban el avance de los trabajos en la selva y en las ciudades […] Esta etapa es de un intenso trabajo político colectivo, que involucró a miles de compañeros anónimos» (pp. 8-9). Los dos primeros están publicados y se espera que antes de finalizar el 2017 vea la luz el tercero.

El segundo volumen, que aquí se comenta, está organizado en cinco partes: unos agradecimientos-introducción de la casa editorial (pp. 7-9), segunda, los ensayos interpretativos de María José Sagasti, María Jiménez, Eufrosina Rodríguez y Neil Harvey (pp. 11-75), seguida de once comunicados confidenciales de las FLN (pp.77-108); en cuarto lugar, aparecen los fragmentos del diario de campaña del compañero Alfredo (pp. 110-123) y, para finalizar, una galería cartográfica y fotográfica (un mapa y 15 fotos) (pp. 125-135).

Debido que para aclarar el por qué me interpeló personalmente el libro inicié con la sección final, continuo en ese orden inverso.

La cuarta parte integrada por la transcripción de pasajes del «Diario de Campaña del compañero Alfredo», abarca de octubre de 1975 a febrero de 1977 y, como buen diario, da cuenta de las actividades realizadas en el día a día. Ahí se narran las difíciles condiciones de vida en la selva en el proceso de exploración y adaptación al medio socio-natural, así como sus agudas observaciones sobre el carácter y actitudes de sus correligionarios de organización.

La tercera parte: «Comunicados confidenciales», va de un documento fechado en febrero de 1975 al que está datado del 14 de febrero de1977. Son el sustento de una de las

actividades reportadas en el diario: la conmemoración de eventos de la organización, cumpleaños o aniversarios luctuosos de los compañeros caídos, así como breves semblanzas de éstos. Al observar la forma narrativa de los comunicados y hacer la conexión con los fragmentos del diario, llego a la conclusión que estos comunicados muestran no sólo una parte de -como lo reza el título de la obra- «los combates por la memoria» y los intentos por interpretar los hechos y «Dignificar la historia» desde las propias FLN, sino, que tenemos ante nuestros ojos un instrumento didáctico a través de «vidas ejemplares» para educar a los militantes en valores.[1]

Pasando a la segunda sección (los ensayos), aquí se concentra mi mirada crítica. Si bien puedo adelantar la riqueza que supone tener una excelente síntesis de los documentos recopilados y su contextualización en el flujo de los procesos, tanto del largo como del mediano aliento, tanto en la política nacional como en la mundial; lamento que no se haga un ejercicio de «Memoria Histórica» a la usanza aceptada en las ciencias sociales latinoamericanas. Más adelante retomo este punto, por lo pronto, regreso a los contenidos del libro.

En el primer ensayo analítico, que retoma el mismo título del cuaderno de trabajo, María José Sagasti nos ofrece sus reflexiones en diecinueve páginas e introduce a través del filósofo marxista Adolfo Sánchez Vázquez y los poetas Roque Dalton (salvadoreño), Pablo Neruda (chileno) y Nicolás Guillén (cubano), a las semblanzas de los caídos de las FLN que reportan los comunicados. Colocó las nacionalidades porque a través de ello quiero denotar que Sagasti enfatiza el elemento internacionalista de las luchas revolucionarias. Si bien concluye muy acorde al título del cuaderno que es «primordial para la lucha la ruta de la memoria y la resistencia» (pp. 25), cierra su colaboración con su propio diagnóstico de la situación actual teñida por esa mirada apocalíptica de ciertos movimientos contemporáneos: la amenaza del capitalismo financiero, del militarismo imperialista, las guerras se privatizan, otras como las del narcotráfico multiplican crímenes. Entonces, el lector se pregunta con este cierre ¿tantas muertes y esfuerzos por la construcción de acciones y de una ideología revolucionaria, sirvieron para nada?

María Jiménez, en su ensayo de nueve páginas «Las Fuerzas de Liberación Nacional y el análisis del "valor perdido"» enfatiza en el recuerdo de las mujeres de las FNL. Esto a contraluz de lo que se dice de los militantes hombres. Al igual que éstos «son dignas del mismo respeto […] asimilan estos aprendizajes de fallidos y falsos intentos de hacer la revolución […] la decisión [de ellas …] fue tomada con la misma seriedad [que la de los hombres …] rompieron con las normas sociales consideradas *propias para mujeres*» (pp. 32-33). Y repite la crítica feminista de las «mayores dificultades, «debido a su condición de género [… y] tener que desafiar los vestigios del patriarcado» (pp. 33).

En cuanto al trabajo de Eufrosina Rodríguez intitulado «En pos de la Historia», que abarca

[1] En un breve anexo (no exhaustivo) anoto unos cuantos de ellos.

cinco páginas, destaco dos aspectos. Primero que nos dice que los «comunicados eran escritos basados en la práctica y desde la selva» (pp. 43) luego de hacer una contextualización del período; es decir ayuda a situarnos en el momento histórico y las condiciones de formulación de los documentos, segundo, al igual que Jiménez profundiza en el asunto de las relaciones de esos seres humanos que identificamos como hombre y mujer en relación al impulso «a desterrar el poder arbitrario y represor». Remarca sobre los conocimientos y prácticas que eran una innovación política entre los militantes.

Mi observación crítica para Jiménez es la línea que tiende de las FLN al EZLN (pp. 36), toda vez que los documentos presentados no nos dan evidencia de ello. Para ambas autoras, si bien destacan que en el caso de las FLN la igualdad de género se respetó en el marco de las aspiraciones liberacionistas, declaran la importancia de conservar la memoria con el fin de honrarlas. Aunque importante, me parece muy restrictivo. Desde mi punto de vista la estrategia discursiva de mantener el contraste entre hombres y mujeres refuerza -al destacar- los valores patriarcales. En ambas, también falta un análisis más profundo acerca de cómo se logró en ese espacio de limitaciones romper con los principios, normas y valores social y culturalmente construidos de la sociedad patriarcal; a fin de retomar la experiencia y convertirla en parte del horizonte aspiracional y las prácticas en una nueva sociedad para, ambos, hombres y mujeres.

El ensayo de Neil Harvey es el más extenso -veintinueve páginas-. Quizás solo exprese su disciplinamiento a la práctica universitaria, pero marca un desequilibrio importante para el producto editorial en su conjunto. Está intitulado «Contra la guerra sucia: la persistencia de las Fuerzas de Liberación Nacional (1974-1977)» y, en efecto la primera parte de su trabajo contextualiza esta difícil etapa de las FLN desde el repliegue por el ataque en Nepantla; el regreso y reorganización en la selva, en el proceso de «guerra sucia» llevada a cabo por el Estado mexicano. La segunda parte de su ensayo toma como pretexto los fragmentos del diario, para destacar dos asuntos: la presencia de campamentos gringos de entrenamiento y de misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Retoma las conocidas tesis en contra de esta organización a partir del trabajo periodístico de Manuel Buendía y la investigación y posicionamiento que tomó el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales (CEAS); sin embargo, de los militares norteamericanos se olvida y no retoma fuentes de su país para aclararnos algo más al respecto. La tercera parte del ensayo, destaca fragmentos de los comunicados para mostrar cómo se mantenía viva la memoria de los compañeros caídos y motivar a seguir su ejemplo. Una crítica general a la narrativa usada es que si bien el compañero Alfredo es el militante más visible en este volumen de la serie, habrá que preguntarse si no le lleva a hacer una especie de «historia de bronce», en otra escala, en torno a esta figura.

Los ensayos y «los combates por la memoria»

El título del volumen despertó en mí, tal como expresé líneas arriba, expectativas en relación a encontrar estudios de «Memoria histórica». Hablando con justicia, ni la casa editorial ni los ensayistas en ninguno de los dos títulos de la serie «dignificar la historia» que ya están publicados mencionan que sea su propósito hacer el ejercicio académico de estudios de «Memoria Histórica». Quizás a ello se deba que aún se denota en los ensayistas una cierta ansiedad empirista por la construcción «objetiva» de la Historia desde el dato extraído de un documento histórico, aunque -sostengo- no por estar plasmado en un documento, resulta objetivo. En este sentido, lo que encontramos en los comunicados es una mirada con normas, valores y expectativas sobre las vidas de los compañeros caídos que sirven de instrumento didáctico.

Sostengo que «los combates por la memoria» y cómo la publicación de la serie será instrumento para «dignificar la historia» es un ejercicio de carácter teórico y político pendiente para los editores de La Casas de Todas y Todas y los comentaristas invitados a esta tarea editorial: Neil Harvey, Francisco Pineda, Carlos Sánchez, María José Sagasti, María Jiménez, Eufrosina Rodríguez y los demás que sean invitados a formar parte de estas publicaciones. Por mi parte, considero que no solo se reduce a la oposición binaria entre las FLN y el Estado, o entre movimiento revolucionario e imperialismo; sino que también deberá incluir las necesidades y particularidades del movimiento en lo local (que lograron implantar el foco guerrillero rural que no es poca cosa) y su relación a los horizontes ideológicos generales de la movilización revolucionaria.

Para ello, tengo una propuesta para los futuros intérpretes de estos documentos.[2] Mi invitación es a leerlos desde una posición naturalista de la cultura enunciada por Dan Sperber (2005) entendida como un mapa intramental que orienta el comportamiento humano y que en la interpretación del profesor Roberto Varela (2005) se integra por cuatro factores: 1. Conocimientos e información, 2. Sentimientos y veleidades, 3. Normas y valoraciones, 4. Expectativas y utopías.

Para esa lectura cultural del diario del compañero Alfredo y los comunicados confidenciales sólo hago, a manera de ejemplo, el siguiente apunte: 1. El amplio conocimiento del compañero Alfredo de las implicaciones que tenía el hecho que una avioneta sobrevolara sus posiciones, la información precisa que se proporciona desde observaciones del paisaje socio-cultural y datos de localización; así como sobre las diferentes identificaciones a los sujetos sociales presentes en "el campo", por ejemplo, los

[2] Mi nominación a este ejercicio es «lectura cultural del documento» o la lectura de documentos históricos como «documentos de cultura» en el sentido aquí expresado (véase Rodríguez 2015); aunque hay una amplia bibliografía antropológica en relación a «etnografía de archivo»; la noción más común, pero, desde mi punto de vista más confusa al evocar al etnógrafo haciendo un registro de las interacciones acaecidas en el archivo [lugar] y no sobre los contenidos [culturales] de los documentos.

gringos que entrenaban en la selva, el campamento del Instituto Lingüístico de Verano. 2. La descripción de sentimientos que, ante los avances generaban una «buena moral» o aquellas que generaban situaciones adversas y veleidades que formaban «una obsesión», por la falta de alimentos -por ejemplo-; 3. Las valoraciones y normas estricticas que debe seguir la moral revolucionaria ante las deserciones o el incumplimiento de las tareas, 4. Las expectativas propias sobre cómo avanzar en la tarea revolucionaria, pero también entre la población local, que son los apuntes del compañero Alfredo sobre la existencia de descontento y la expresión de la necesidad de un cambio, es decir, visiones utópicas no solo para los indígenas-campesinos y otras personas de la selva chiapaneca, sino para la sociedad nacional en general.

Aunque recomiendo, para el caso de los comunicados confidenciales, que los analistas deberán estar muy atentos en la reinterpretación de las valoraciones y los horizontes utópicos; particularmente en lo que las FLN llaman la «moral revolucionaria». Nuevamente, solo a guisa de ejemplo, considero que se debe hacer una lectura socio-antropológica sobre el uso de las metáforas movilizadoras (Shore & Wright 1997, Agudo 2015) como lo son: «disciplina ejemplar», «la marcha de nuestra revolución», «compromiso», «entrega» y «lealtad» a la revolución, entre muchas otras; así como la manera en la que se significan sus contrarios: la vida displicente, los lastres de la revolución, el falto de responsabilidad, etc.

Exhorto a la lectura y sugerencia a los editores

Los libros de la serie «Dignificar la historia» son de gran relevancia y deben ser leídos en el mundo académico por todos y todas las interesadas en la historia de los movimientos revolucionarios en México, porque ponen a nuestro alcance una rica documentación que había permanecido en las sombras y que al ver la luz nos permitirá hacer nuevas interpretaciones de la historia de las luchas armadas en el ámbito nacional y, particularmente, de los sucesos acaecidos en la selva chiapaneca.

Para un público general, su importancia se significa en proporcionarnos documentos en los que se plasman las acciones y el ideario de un movimiento social de los setentas, en el marco de la guerra fría y las expectativas de generaciones que aposaban al cambio social; pero que, ante la situación contemporánea, es cada vez más necesario retomar a fin de reconstruir los pilares para un nuevo tipo de sociedad y cultura que no ha encontrado en movimientos efímeros (como el #yosoy132) asideros firmes.

En este sentido, es que al grupo editorial de la «Casa de Todas y Todos» hago la siguiente invitación. En 1980 se publicó un libro coordinado por Carlos Pereira que llevaba por título la sugerente pregunta de ¿historia, para qué? Respecto de lo cual sugiero a los editores retomar y modificar la pregunta: ¿Memoria histórica [o combates por la memoria], para qué? La respuesta que buscan, podría enunciarse como obvia con el título de la serie de los cuadernos de trabajo: debemos «dignificar la historia».

Sí acaso entiendo las dimensiones político-ideológicas de la tarea, se trata de dignificar la historia de sujetos sociales subalternos que son la parte fundamental de la historia y que en la teoría marxista de la historia del siglo pasado solo eran nombrados como «la masa» o, en relación a su adscripción a criterios de «clase». Entonces considero que en la contemporaneidad en estas luchas por una sociedad local y mundial diferente, debemos avanzar en un triple sentido [y con ello marco mis propios horizontes utópicos de un futuro posible]:

Por un lado, como se ha hecho en otras latitudes del continente, reconocer que la necesidad de recuperar memoria histórica es un instrumento fundamental para demandar derechos de ciudadanía ante el Estado. Y en este sentido los comunicados, testimonios, diarios y análisis que se escriban, desde la academia y las organizaciones de la sociedad civil, deberían ser parte activa de las demandas de la vieja-contemporánea consigna «vivos se los llevaron, vivos los queremos». Es decir, para exigir al Estado que asuma su responsabilidad ante las desapariciones y hechos de violencia. Y, por el otro, que los esfuerzos -ojalá- de todos los movimientos sociales se dirija a la construcción de un nuevo tipo de sociedad sustentado en los valores expresados por este y otros movimientos revolucionarios: una mejor distribución de la riqueza, menor desigualdad social y la eliminación de las inequidades de género.

En tercer lugar, los combates por la memoria es una tarea que podría llevarnos a que los funcionarios del Estado comprendieran que la orientación general en su desempeño es facilitar que los esquemas e instrumentos de políticas públicas sean más sensibles a la diversidad cultural y estén mejor adecuados a las necesidades diferenciadas de una ciudadanía plural; y …

En su conjunto, voto porque un mejor conocimiento de las aspiraciones de quienes buscaron generar las condiciones objetivas para la revolución social, sirvan para que hoy reconozcamos que como sociedad debemos coadyuvar a construir una ciudadanía, cada día más demandante y conocedora de sus derechos. Es decir, buscar soluciones enmarcadas en el conflicto, pero, dentro de nuevos marcos institucionales.

Referencias

Agudo Sanchiz, Alejandro. 2015. *Una etnografía de la administración de la pobreza. La producción social de los programas de desarrollo*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Dignificar la historia, volumen I. Las fuerzas de liberación Nacional y la guerra fría en México (1969-1974). 2015. Apodaca, Nuevo León, México: Grupo editorial de La Casa de Todas y Todos.

Rodríguez Castillo, Luis. 2015. Antropología y archivo: un maridaje para el análisis cultural. Conferencia Magistral impartida en el marco del centenario del archivo histórico de la Universidad de El Salvador, 02 de julio, San Salvador, El Salvador.

Shore, Chris y Susan Wright, eds. 1997. *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*. London, New York: Routledge.

Sperber, Dan. 2005. *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Madrid: Editorial Morata.

Varela, Roberto. 2005. *Cultura y poder. Una visón antropológica para el análisis de la cultura política*. Barcelona: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.

ANEXO

¿Cuáles son los valores fundamentales de una moral revolucionaria? Los desconozco, pero lo que anoto enseguida es extraído de los documentos presentados en el segundo volumen de la serie «Dignificar la Historia» y es una buena prueba de las orientaciones que compartían los militantes de este movimiento revolucionario:

VALORES
Serenidad, valor y firmeza
El desprendimiento de lo más querido (hijos, esposa, padres).
Los caídos como ejemplo para alcanzar la dignidad
No decaer en el cumplimiento de su comisión
Aplicar Normas y criterios justos
Ordenar con el ejemplo
Rigor revolucionario
Tenacidad y voluntad
Constancia y tenacidad
Honestidad y nobleza
Generosidad sin límite
Disciplina sólida y ejemplar
Fidelidad a toda prueba
Solidaridad incondicional
Determinación absoluta
Trabajo y autocrítica

ANTI-VALORES
Traición
Machismo
Cobardía
Baja calidad moral
Deshonestidad
Poco valor
Egoísmo

VISIÓN DE LA HISTORIA
El único camino para lograr la emancipación definitiva es la lucha armada
Llegará el momento en que los pueblos sean conscientes de sus necesidades
Confianza inconmovible en la victoria final

CONSIGNAS IMPORTANTES EN LA FORMACIÓN REVOLUCIONARIA

Ningún trabajo por intrascendente que parezca, es tal

No hay dificultad alguna que no pueda ser vencida por nuestros esfuerzos

Tener presente la idea de formación revolucionaria

Debemos templarnos, acerarnos, asimilando la experiencia, renovando bríos, fortalecer nuestros conocimientos

Contestar con el fuego de la libertad, con las balas de la honestidad y justicia

Serenidad, valor y firmeza ante circunstancias adversas

Hay vidas que no se pueden medir en años, sino en hechos

La libertad de un pueblo no se mendiga

Horacio Cerutti-Guldberg

POSIBILITAR OTRA VIDA TRANS-CAPITALISTA



FILOSOFÍA E HISTORIA DE LAS IDEAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad del Cauca



Cerutti Guldberg, Horacio. 2015. *Posibilitar otra vida trans-capitalista.* México: UNAM / CIALC / Universidad del Cauca. 197 p

Cerutti Guldberg, Horacio. 2015. Permitir outra vida trans-capitalista. México: UNAM / CIALC / Universidad del Cauca. 197 p

Cerutti Guldberg, Horacio. 2015. Enabling another trans-capitalist life. Mexico: UNAM / CIALC / Universidad del Cauca. 197 p

Abdiel Rodríguez Reyes
Magíster
Facultad de Humanidades, Universidad de Panamá
Ciudad de Panamá, Panamá
abdielarleyrodriguez@hotmail.com
ResearcherID: http://www.researcherid.com/rid/L-4957-2017

Fecha de recepción: 20 de julio de 2017

Fecha de aceptación: 13 de agosto de 2017

Citar este texto:

Cita sugerida
Reyes Rodríguez, Abdiel. 2018. "Cerutti Guldberg, Horacio. 2015. Posibilitar otra vida trans-capitalista. México: UNAM / CIALC / Universidad del Cauca. 197 p". *Revista nuestrAmérica* 6 (11), 278-82.

APA
Reyes Rodríguez, A. (2018). Cerutti Guldberg, Horacio. 2015. Posibilitar otra vida trans-capitalista. México: UNAM / CIALC / Universidad del Cauca. 197 p. *Revista nuestrAmérica*, 6 (11), 278-282.

Chicago
Reyes Rodríguez, Abdiel. "Cerutti Guldberg, Horacio. 2015. Posibilitar otra vida trans-capitalista. México: UNAM / CIALC / Universidad del Cauca. 197 p". *Revista nuestrAmérica* 6, no. 11 (2018): 278-282.

MLA
Reyes Rodríguez, Abdiel. "Cerutti Guldberg, Horacio. 2015. Posibilitar otra vida trans-capitalista. México: UNAM / CIALC / Universidad del Cauca. 197 p". *Revista nuestrAmérica* 6.11 (2018): 278-282.

Harvard
Reyes Rodríguez, A. (2018) "Cerutti Guldberg, Horacio. 2015. Posibilitar otra vida trans-capitalista. México: UNAM / CIALC / Universidad del Cauca. 197 p", *Revista nuestrAmérica*, 6 (11), pp. 278-282.

Horacio Cerutti-Guldberg es internacionalmente conocido como uno de los fundadores de la Filosofía de la Liberación latinoamericana. Forjador de varias generaciones de pensadoras y pensadores. Desde la década del ochenta es investigador del Centro de Investigaciones Sobre América Latina y el Caribe (CIALC) y profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La obra que nos ocupa hoy es una coedición de la UNAM con la Editorial de la Universidad del Cauca (UC), ésta última viene realizando un excelente trabajo de divulgación científica que vale la pena ponderar. La obra en cuestión forma parte de la Colección *Filosofía e Historia de las Ideas en América Latina y el Caribe* del CIALC.

El libro compila conferencias y actividades de Cerutti- Guldberg durante un año sabático en el año 2013 en Córdoba, Argentina. El libro se divide en cuatro partes o capítulos, un Preámbulo (pp.17-20) e Introducción (pp. 21-29); además de un enriquecedor prólogo del profesor de Filosofía de la UC José Rafael Rosero Morales. El prólogo resulta de intereses porque, además de hacer énfasis en puntos nodales de la obra, nos invita a una lectura a partir de la expresión "sentipensante" de Orlando Fals Borda (2015) que es muy enriquecedora en tiempos en que cada vez más dejamos de sentir lo que pensamos.

El libro en cuestión podríamos denominarlo una obra de madurez de nuestro autor, después de una larga carrera académica comprometida, con un centenar de artículos y una veintena de libros. Por lo tanto, la obra es una síntesis, lo que queda explícito en el desarrollo de la misma. Podemos leer frases, párrafos e ideas sentenciosas que son producto, en efecto, de estudios, a los cuales en reiteradas ocasiones nos remite el autor, y lo lleva sin ambages a mostrarnos con sentencias críticas el estado actual en que nos encontramos, críticas con una carga "propositiva."

En lenguaje utilizado es asequible al público en general, no necesariamente hay que estar familiarizado con la jerga filosófica para entender la obra. Es decir, es para todas y todos los interesados en enterarse del quehacer filosófico nuestroamericano, nuevo abyayalence [y]/o[1] sureador. Pero más interesante aún, es una obra propositiva para encarar los problemas que más nos acucian, tanto en la dimensión social como ambiental, a lo cual hace referencia en reiteradas ocasiones (pp. 69, 97, 101,109).

Desde la *Introducción* (pp. 21-29) nos dice que el libro trata – y así es toda su obra en general – de "filosofar para la liberación" que encuba acciones concretas, lo que es el común denominador a lo interno de las diversas filosofías de la liberacion que surguieron a finales del

[1] Nuestro autor prefiera la conjunción disyuntiva "o", es decir que son equivalentes.

sesenta en Argentina. Es decir, no hay una Filosofía de la Liberación, sino varias. Así Cerutti-Guldberg nos invita a pensar en la riqueza de la pluralidad. Nuestro autor entra en la dinámica de los nuevos horizontes teóricos explicativos y argumentativos que surgieron a finales del siglo pasado, como los "post" o los más recientes "de"; en éste libro prefiere el prefijo "trans" para tomar distancia de los "post" y los "de".

Hemos dicho que el texto tiene un lenguaje asequible, pero sin ceder un ápice a la superfluocidad, todo lo contrario, el texto es singularmente riguroso. El primer capítulo se titula *Pasos previos* (pp.31-71), que son precisamente eso, unos pasos previos para adentrarse en lo concreto de la obra. Como diríamos en otros términos, un primer capítulo para poner los pies en la tierra.

Estamos en una coyuntura marcada por el desencanto, las atrocidades que vivimos a nivel social y ambiental las cuales nos llevan no pocas veces a pensar que todo está perdido, o que todo puede empeorar. Cerutti- Guldberg con la genialidad que lo caracteriza nos motiva a no caer al abismo del desencanto, sino abrir la posibilidad de otra vida, otro(s) mundo(s), llámese: trans-capitalista.

Cerutti- Guldberg no es un pensador de moda, es más bien todo lo contrario, las modas vienen y van, y él siempre está allí: lucido y comprometido. Su estilo es muy peculiar, huye a cualquier clasificación superflua; es un pensador riguroso que sigue una tradición: de la Historia de las Ideas, con originalidad y creatividad, por supuesto a las filosofías de la liberación.

El segundo capítulo, siguiendo la tradición, se titula: *Historia de las Ideas, Filosofía Nuestramericana y Procederes Epistémicos* (pp. 73-91). En éste capítulo hay un juego interesante de nociones, por un lado –a partir de la Historia de la Ideas– continuando con el legado martiano de un pensamiento de *nuestra América,* lo encara y lo relaciona con la noción: *Nueva Abya-Yala*, para no perder el rico horizonte que nos brinda la sabiduría de los pueblos aurorales, pero además, tiene que ser "Nueva", y también "nuestra" realamente, ya que aún es colonizada y explotada exógenamente, no habrá que perder ese horizonte de buscar algo nuevo a partir de lo vivido.

En otro epígrafe*, Evitar dislates (sub disciplinarios)* (pp.86-91), en este mismo capítulo, se hace la siguiente pregunta: "¿Qué ganamos, […] con restringir la reflexión a una dimensión histórica para marcarle a ésta su inicio, su transcurso y su fin, además de establecer «teóricamente» el modo en que se desarrollan los acontecimientos y como «deberían ser» los sucesos de conformidad con una supuesta «legalidad» preestablecida o construida por nosotros? Aquí Cerutti- Guldberg critica las visiones positivistas y la pretensión de superioridad de algunas propuestas teóricas sobre otras.

En esa misma línea, el pensador o pensadora no es que se debe abstraer o dejar a un lado la Historia, Cerutti- Guldberg en su crítica hace énfasis es sobre el afán positivista de marcar las cosas deterministamente. Pero más que todo nuestro autor está preocupado por el pensar en sí, echando mano de todas las herramientas posibles, incluyendo la Historia, pero no de forma determinista.

En el tercer capítulo vuelve a insistir en lo que consideramos medular en toda la obra: uno es el "filosofar", y dos, tener en cuenta el lugar de enunciación – desde lo *nuestro* si se quiere, (ni Cicerón se resistió a reivindicar lo *nuestro,* para él fue encarar lo latino ante lo griego, pese a su amor por esto último) – que en éste capítulo: *Filosofar Nuestramericanamente o Nuevoabyayalamente* (pp. 93-147), insiste en la necesidad de apropiarse y reflexionar a partir de nuestra realidad.

En el desenvolvimiento de toda la obra vemos como el pensamiento va hilvanado la acción, y además, un "actuar responsable;" en ese sentido compartimos plenamente la caracterización del profesor de la UC José Rafael Rosero Morales, del pensamiento filosófico de Cerutti- Guldberg como "sentipensante", expresión que tiene las características (sentimiento, corazón y pensamiento) que cubren el quehacer filosófico de nuestro autor.

La Filosofía de la Liberación en su diversidad comprendió que estamos en una etapa donde hay que tener el diagnóstico correcto y pensar propositivamente, diría nuestro autor que hay que ponerse "manos a la obra" con "pie en tierra", en medio de una transición de larga duración en donde se tensan aún más las contradicciones, en donde se hacen visibles las diversas formas de des-humanización, al punto que hace de nuestra realidad social algo intolerable.

Por último, en el capitulo *Tareas Abiertas* (pp.149-180) nuestro pensador concibe, y a concebido la Filosofía como filosofar, lo que implica acción política, entre las tareas está precisamente concretar ese filosofar, lo que implica creatividad para transformar esa realidad social intolerable que vivimos. Como señala nuestro autor: "el desafío está planteado. No queda más que intentarlo" con el afán de "avanzar en autenticas alternativas de dignidad humana plena"

Referencias

Fals Borda, Orlando. 2015. *Una sociología sentipensante para América Latina.* Buenos Aires: CLACSO / Siglo XXI.